

1 Die Notlage um den reflexiven Arbeitsbereich des Deutschunterrichts

Der deutsche Sprachunterricht ist tot, und viele wünschten ihn längst begraben.

Leo Weisgerber, Das Tor zur Muttersprache, 1950

Den Grammatikunterricht aber gibt es nach wie vor in seiner skandalösen Zwecklosigkeit.

Hans Jürgen Heringer, in: Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes 1995

Es ist in sprachdidaktischer Theoriebildung, aber auch in Lehrplänen und Schulbüchern, weitgehend üblich, drei große Aufgabenbereiche muttersprachlichen Unterrichts zu unterscheiden:

1. sprechen und schreiben zu lehren,
2. Äußerungen und Texte verstehen zu lehren,
3. über Sprachliches reflektieren zu lehren.

Der dritte Aufgabenbereich war und ist der uneinheitlichste und umstrittenste; manche wollen ihn gar in die beiden anderen integrieren. Nach Meinung der meisten Lehrer jedoch besteht er schlicht und einfach aus Grammatikunterricht (vgl. Homberger 1993). Offiziell heißt der Bereich schon seit einigen Jahrzehnten „Sprachreflexion“ oder „Reflexion über Sprache und Sprachgebrauch“. Das hat praktisch wenig geändert: die Tätigkeiten der Lehrer blieben dieselben.

Hubert Ivo und Eva Neuland haben 1991 eine Untersuchung über „grammatisches Wissen“ verschiedener Bevölkerungsgruppen in der BRD vorgelegt. Ihr Ergebnis fassen sie selbst „holzschnittartig“ so zusammen:

Die Befragten wissen wenig von der Grammatik ihrer Muttersprache, mögen sie nicht sonderlich und erinnern sich nicht gern an ihren Grammatikunterricht, halten aber daran fest, dass Grammatikunterricht sein muss, und geben hierfür unterschiedliche Gründe an, die sich in ihre Aussagen insgesamt nicht nahtlos einpassen. Dies gilt für die aus dem Berufsleben Ausgeschiedenen in gleicher Weise wie für diejenigen, die sich auf den Beruf noch vorbereiten; wobei die Jüngeren der Befragten nicht weniger nachdrücklich als die Älteren die Notwendigkeit grammatischer Unterweisung betonen und die älteren Befragten im Wissen den jüngeren nicht voraus haben. Die Einstellung zu Grammatik scheint für diejenigen Befragten, die in schriftnäheren Berufen arbeiten, durch den Kontrast von Korrektheit und Fehlerhaftigkeit bestimmt und mit der sozialen Erfahrung von Fehler und „schlechtem Eindruck“ einherzugehen. Auch diejenigen, die in schriftferneren Berufen arbeiten, erwarten von der Beschäftigung mit Grammatik vorrangig Kenntnisse, die sich in Alltagssi-

tuationen als nützlich erweisen. Dabei ist die Diskrepanz zum vorhandenen Erkenntnisstand besonders auffällig. (S. 437)

Aus der genaueren Auswertung geht hervor:

- Grammatisches Wissen wurde im Deutschunterricht so gut wie gar nicht dauerhaft erworben;
- Anwendungsmöglichkeiten sind nicht bekannt;
- der Unterricht war unangenehm.
- Was er wirklich vermittelte, war ein diffuses Gefühl seiner Wichtigkeit.
- Die Meinungen der Leute zum Nutzen grammatischer Kenntnisse für Privatsphäre und Beruf widersprechen total ihren eigenen Erfahrungen, und sie merken es nicht.
- Dies alles gilt für Junge und Ältere gleichermaßen.

Wie ist es möglich, dass trotz solcher Erfahrungen und Erkenntnisse alles beim alten bleibt? Auf diese Frage kann es keine allgemeingültige Antwort geben, sondern nur politische Erklärungen:

Ich interpretiere meine Erfahrungen und Erkenntnisse vor dem Hintergrund der Tatsache, dass Sprachreflexion ein institutionalisierter Bereich staatlichen Unterrichts sein soll. Die Lehrpläne der 16 Bundesländer eröffnen unterschiedlich große Spielräume, innerhalb deren die *Beteiligten* (Didaktiker, Lehrer, Sprachwissenschaftler) zwischen Einstellungen, Theoriemodellen, Zielen, Aufgaben und Methoden wählen können. Meine Erklärung der Notlage im reflexiven Aufgabenbereich des Deutschunterrichts beginnt auf allgemeinsten Ebene bei den „Leuten“, zeigt dann die besonderen Ursachen bei „den Lehrern“ auf und zielt schließlich auf die einander widersprechenden Positionen der Sprachdidaktik.

a) **Die Leute** sind Sprachlichen gegenüber normativ eingestellt, d.h. sie erwarten streng die sprachlichen Formen, die sie selbst als richtig kennen. „Richtig“ ist dabei an einer fiktiven hoch- bzw. schriftsprachlichen Norm orientiert. Diese Haltung ist um so rigider, je weniger die geltenden Formen durch Regelwissen und grammatische Forschungsmethoden erklärt werden können. Sprachwissenschaftlich Geschulte suchen auffallende ungewohnte Formen durch Befragung verschiedener Erklärungsmodelle als *möglich* oder *unmöglich* (nach geltenden Regeln) zu erklären. Das führt zu der paradox klingenden Einsicht, dass ein normatives Urteil so rigide vorgetragen werden *muss, weil* jede Erklärungskenntnis fehlt und dem Urteil ein „So ist es eben!“ unterlegt wird. An dessen Stelle kann auch die Machtposition der Institution Schule oder eines arbeitsplatzvergebenden Betriebs treten. Die unreflektierte Hörigkeit gegenüber sprachlichen Normen ist also eher eine Abhängigkeit von Machtstrukturen, auch die Sanktionen trägt man mit: Wer „Fehler“ macht, ist ungebildet und taugt nicht für verantwortungsvolle Aufgaben, es drohen Nichtgenügen, Blamage, Nicht-ernst-genommen-Werden.

b) **Die Lehrer** sind Teil dieser normativen Gesellschaft; da sie aber „an vorderster Front“ stehen und meinen, täglich Entscheidungen fällen zu müssen, sind sie besonders unsicher und erwarten Eindeutigkeit: Wissenschaftstheoretisch unbelehrt verlangen sie von „der Sprachwissenschaft“ die einzig richtige Sprachbeschreibung, statt die Theorienvielfalt kreativ zu genießen; überfordert von der Kompliziertheit der studierten Konzeption und nicht überzeugt von ihrer Anwendbarkeit fühlen sie sich im Stich gelassen von den heterogenen, einander widersprechenden Vorschlägen der Sprachdidaktik, letztlich auch ohne klare Orientierung gelassen von den Lehrplänen, die – weil sie vielfältigen Meinungen in den Kommissionen entsprechen müssen – krass Widersprüchliches einfach untereinander schreiben.¹ Im Kollegium, in der Fachkonferenz stoßen dann unter Handlungsdruck diese unsicheren, aber normativ eingestellten Lehrer zusammen; selbst eine gemeinsame Überzeugung von Erziehungszielen fehlt zur Diskussion des Verfügbaren. Im Unterricht führt ihre normative Einstellung nur zu Schwierigkeiten, ihre Belehrungen kommen nicht wie gewünscht an, und auf die Fragen der Schüler nach dem Sinn wissen sie keine glaubwürdigen Antworten. Und zur Fortbildung fehlt den meisten Lust und Zeit.

c) In der **sprachdidaktischen Theoriebildung** unterscheide ich folgende politischen Positionen² zur Sprachreflexion im Unterricht:

0. Sprachreflexion/Grammatik ist traditionell ein Bereich des Deutschunterrichts; den brauchen wir weder zu begründen noch zu legitimieren.
1. Es gibt sprachwissenschaftliche Erkenntnisse, die angehende Deutschlehrer studieren müssen; also müssen sie die an Schüler weiterleiten, natürlich zurechtgemacht.
2. Da grammatische Belehrung für normales Sprachhandeln nicht nötig ist, kann man sie nur gebrauchen für die Hinführung zur Schriftsprache; dieser Sinn ist aus der Rolle der Grammatik in der Sprachentwicklung abzuleiten.

¹ Am Beispiel des Primarstufenlehrplans „Sprache“ in NRW von 1985: Der Arbeitsbereich Sprachreflexion „zielt auf eine aktive Auseinandersetzung der Kinder mit fremden und eigenem Sprachgebrauch“, heißt aber „Sprache untersuchen“; als „Aufgabenschwerpunkte“ werden nur pragmatische Probleme genannt wie „Äußerungsabsicht – Äußerungsform, mit Verständigungsproblemen umgehen, Vielfalt von Sprachvarianten, Schrift- und Sprechsprache, Ausdrucksformen“, aber als konkrete Kenntnisse werden verordnet „grammatische Unterscheidungen“ wie Wortarten, Zeitstufen, Satzglieder.

² Ich belege nicht die Positionen mit Namen, was zwar üblich ist, aber zu den üblichen Animositäten führt. Wer das für wichtig hält, lese die Übersichten in Rötzer 1973, Diegritz 1980 und Erlinger 1988.

3. Sprachwissenschaftler müssen Lehrern und Schülern klarmachen, welche schulischen Aufgaben sie mit linguistischen Kenntnissen besser bewältigen können; sprachwissenschaftliche Kategorien sollen sie als inhaltliche Schemata begreifen, unter denen sie ihre Welt erfahren.
4. Die Fachdidaktik muss aufdecken, für welche weiterreichenden Ziele und Zwecke grammatische Unterweisung nützlich sein kann:
 - 4.1 zur allgemeinen geistigen Sensibilisierung;
 - 4.2 zur Bewusstwerdung der eigenen Fähigkeiten als Möglichkeiten;
 - 4.3 zur Verbesserung der Kompetenzen zum korrekten Sprechen und Schreiben sowie zum Analysieren und Verstehen von Äußerungen;
 - 4.4 um Mißverständnisse klären, Korrekturen begründen und gezielter rückfragen zu können;
 - 4.5 um der Sprache gegenüber verantwortlich und kritisch zu handeln;
 - 4.6 zur Verständigung über Normen und Geltungsansprüche;
 - 4.7 zur Entwicklung einer kritischen Rationalität, für Ideologiekritik;
 - 4.8 für alle metakommunikativen Aufgaben;
 - 4.9 für logisches Denken und wissenschaftliches Arbeiten.
5. Die Sprachdidaktik entwickelt und legitimiert in eigener Theoriebildung und Praxis eine anzustrebende Sollensform kommunikativen Lebens und zeigt die Lernprozesse dorthin auf; daraus werden die reflexiven Aufgaben abgeleitet.
 - 5.1 Verstehende Wissenschaften werden zusammengeschlossen, um Bedingungen und Möglichkeiten der Kommunikationsgemeinschaft (Apel) zu erforschen; „Reflexion über Sprache“ deckt nicht nur sprachliche Regeln auf, sondern auch Schemata der Weltauffassung und Interaktion.
 - 5.2 Die Menschen, interessiert an „gelingender Verständigung“ (Habermas), wollen lernen, verständlich, angemessen, wahr und wahrhaftig zu kommunizieren; Sprachreflexion entfaltet ihre bereits darauf gerichteten Tätigkeiten in alltagsweltlicher, theoretischer, ästhetischer und ethisch-politischer Praxis.

Aufgrund dieser unterschiedlichen Konzeptionen werden die Lehrer ausgebildet, wobei jeweils eine davon professoren- bzw. fachleiterspezifisch als einzig richtige behalten werden muss. Schon bei der nächsten Prüfung kann die verlangte Ansicht wechseln. Und wenn dann die Kinder einfach nicht glauben wollen, woran man bisher kraft Prüfungsordnung festhalten musste, ist die allenthalben festzustellende Unsicherheit erreicht.

Selbst unter Fachleuten für Sprache, Verständigung und deren Vermittlung ist es nicht möglich, so intensiv und so authentisch zu diskutieren, bis sich bestimmte Grundüberzeugungen als allgemein vertretbar herausbilden. Nicht einmal die o.a. Positionen 0 und 1 können als ein für allemal erledigt gelten; wenn jemand Hochschullehrer und womöglich zugleich Mitherausgeber einer Zeitschrift ist, kann er so etwas absondern. Die meisten der unter

Position 4 aufgezählten Behauptungen haben sich empirisch als nicht haltbar erwiesen; da sie aber als „Lernziele“ sich so schön anhören, werden sie weiter mitgeschleppt. Und die Positionen 2 und 3 könnten mit wissenschaftstheoretischen Argumenten als irrelevant für die didaktischen Probleme der Sprachreflexion erkennbar werden; so interessant Sprachgeschichte und die Anwendungsnot der Sprachwissenschaften sein mögen, so wenig lösen diese Ansätze die Reflexionsprobleme der Lernenden. Diese werden nur in der Position 5.2 ernstgenommen.

d) Grammatisches Wissen ist „Träges Wissen“ Schließlich werden die *lerntheoretischen Erklärungen* aufschlußreich: Grammatisches Wissen ist „Träges Wissen“ (Renkl 1996). Bei der Erläuterung dieser Tatsache wird sich zeigen, dass alle *Erklärungsansätze* auf das Problem mangelnder Praktizierung grammatischen Wissens zurückzuführen sind: Grammatisches Wissen der Lehrer und Schüler ist lückenhaft, nicht anwendungsbezogen, nicht selbst aufgearbeitet, isoliert, als Schulwissen abqualifiziert; es wird uninteressiert gelernt, eine Anwendungsmöglichkeit wird nicht gesehen, nicht geglaubt, nicht gewollt, – meist eben gar nicht mitgelehrt. Kurz: grammatisches Wissen wird nicht aktiver Bestandteil von Handlungsschemata, seien sie alltagspraktischer, theoretischer, ästhetischer oder ethisch-politischer Art.

Der Psychologe A. Renkl führt mehrere Erklärungen für Träges Wissen an:

1. *MetaProzesserklärungen:* Selbst wenn richtiges Wissen vorhanden ist, wird es nicht genutzt, weil die entsprechenden Prozeduren der Anwendung fehlen, etwa die der Integration in die spezifischen Aufgaben des Aufsatz- oder Literaturunterrichts. Die Prozeduren der Anwendung werden zudem als unangenehm, zeitaufwendig, schwierig erahnt. Da die sprachreflexiven Aufgaben nicht mit den Handlungsschemata des Schreibens, Sprechens und Verstehens gekoppelt sind, müssten sie jeweils eigens gewollt werden.
2. *Strukturdefiziterklärungen:* Das Wissen selbst ist nicht in einer Form vorhanden, die eine Anwendung erlauben würde; es besteht aus beschriebenen Sprachformen und nicht in der Durchführung von Funktionen.
Handlungssteuerndes Wissen und verbalisierbares Wissen sind verschiedene Systeme (mit unterschiedlichen Lerngesetzen!), deren Bezüge aufeinander gar nicht gesehen werden. Z.B. entdecken Kinder den größten Teil der Sprach-Fehler selbständig, können aber die Korrekturen nicht begründen.
Alltagswissen und *Schulwissen* liegen in getrennten Schubladen; richtiges Schulwissen ersetzt die Vorurteile des Alltags über Sprache nicht, und in Anwendungssituationen setzt sich das liebgeordnete Vorurteil durch.
3. *Situiertheitserklärungen:* Wissen ist nie in Form isolierter Bröckchen gespeichert, sondern vernetzt. In einem „Netz“ müssen Merkmale für Sinn, Verwendungszweck, Nutzungsmöglichkeit ... enthalten sein, situative „Anhaltspunkte“ zum Aufrufen des Wissens.

Konsequenzen für die Lehre und den Unterricht fängt man nicht mit „Projektunterricht“ generell und pauschal auf. Nötig wird hingegen ein differen-

ziertes Angebot von Projekten, Lehrgängen und Kursen. Die „Lüneburger“ (Behr u.a. 1975) hatten folgende Projekttypen unterschieden:

- Agitations- und Realzielprojekte,
- Orientierungsprojekte,
- Forschungsprojekte,
- Vergnügungsprojekte,

auch als einzelne und kombinierte „Projektstücke“ im Deutsch- oder fächerübergreifenden Unterricht. Solchen Projekt-Intentionen lassen sich die Reflexionsziele leicht zuordnen: Verständigungsprobleme lösen, erkennen, phantasieren, werten und kritisieren.

Ist „Notlage“ nicht übertrieben? Natürlich ist das meine persönliche Wertung, und ich halte es für ein Zeichen dieser Notlage, dass die Erfahrungen mit dem Grammatikunterricht nicht (mehr) als Notlage gewertet werden. Er scheint ein naturnotwendiger Block im Deutsch-Lehrplan zu sein, den man nur noch nach Methoden seiner Vermittlung befragen darf. Meine Gründe kann ich an einem einzigen Dokument dieser Notlage plausibel machen (Boettcher 1995).

a) Als *Beispielsatz* der dort beschriebenen Grammatikstunde dient:

„Das Schlingern des schweren Eidotters bremst die Drehbewegung.“

An diesem Satz sollen die Schüler jedoch nicht etwa anschauliches Schulbuchdeutsch reflektieren, sondern einen Akkusativ bestimmen. Wozu? Keine Frage.

b) Etliche Zeit wendet die Lehrerin an die Aufgabe, „die Drehbewegung“ mit „wen oder was?“ erfragen zu lassen. Auf „was?“ kommen die Schüler schnell, das reicht ihr aber nicht. Jetzt probieren die Schüler mehrere Fragepronomen durch bis zum „warum?“; endlich gerät einer an „wen?“ und wird überschwänglich gelobt: „Ganz toll, das hast du prima gemacht. Oh, das ist toll.“ Wohlgemerkt: das Lob gilt der Frage: *Wen bremst das Schlingern des schweren Eidotters?*

c) Der Sprachdidaktiker, der diesen Unterricht dokumentiert, und der die „Schwierigkeiten bei Lehrern und Schülern gut verstehen“ kann und sie für „veränderbar“ hält, bespricht in den „Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes“ auf über anderthalb Seiten diesen Stundenausschnitt mit vielen pädagogischen und linguistischen Fachwörtern, so dass jeder „Kollege“ mit verständnisvollem Lächeln weiterlesen kann.

Das bezeichne ich als Notlage: Dass niemand aufschreit angesichts dieser Szene wie das Kind aus „Des Kaisers neue Kleider“; dass Millionen von Menschen in Europa wissen, was täglich in Hunderttausenden von Schulklassen Kindern angetan und zugemutet wird, und nicht rufen: „Hört endlich auf!“ – das bezeichne ich als Notlage.

Wer sucht wozu eine „Grammatik-Werkstatt“ auf? Wie allgemein aber die Notlage ist und wie sie noch zementiert wird, muss ich an einem aktuellen Beispiel für verdinglichende Grammatik-Konstruktion zeigen, die überdies noch als schülerorientiert verkauft wird:

Modern ist gemäß „Praxis Deutsch“ im Jahre 1995, in einer „Grammatik-Werkstatt“ zu arbeiten (Eisenberg/Menzel 1995). Wozu? „Einblick in den Bau der Sprache“ ist „so selbstverständlich zu vertreten wie das Ziel des Physik- oder Biologielehrers“ (17). Die Autoren propagieren, im Unterricht „annähernd so vorzugehen, wie dies die Sprachwissenschaft auch tut“ (16); ihr Lehrziel ist: „Menschen sollen an der Aufstellung grammatischer Kategorien beteiligt werden.“ (ebd.)

Wie geht nun „die Sprachwissenschaft“ vor, um „grammatische Kategorien aufzustellen“? Im Abschnitt über „das Adjektiv“ etwa (22f.) schreiben die Autoren im ersten Satz: „Das Deutsche hat Tausende von Adjektiven.“ Schon haben sie also die Kategorie gefunden und können Formklassen unterteilen: *Einsilber*, *Mehrsilber*, *abgeleitete*, *Partizipien*. Sie fahren fort: solche Formklassen aufzuzählen, das würde man im allgemeinen nicht tun; viel näher läge es und viel üblicher sei es, das Adjektiv durch seine Leistung (... bezeichnet Eigenschaften) und durch seine wichtigsten syntaktischen Kontexte zu charakterisieren (*prädikativ*, *attributiv*, *adverbial*). Diese „Vorkommen des Adjektivs“ könne man ineinander umformen; das nennen sie „Operationalisierung“. Man könne auch „Vergleichssätze bilden“ wie

Dieser Hund ist so klug wie seine Eltern.

Dieser Hund ist klüger als seine Eltern.

Dieser Hund ist am klügsten von seiner Verwandtschaft.

Jetzt kann der kleine Sprachwissenschaftler in seiner Werkstatt „so etwas wie einen Prototyp“ Adjektiv herausstellen; d.h. jetzt werden die Merksätze diktiert.

„Mit diesen Eigenschaften im Hinterkopf können wir nun recht sicher ...“ ja, was? Wir sind gespannt, jetzt entscheidet es sich, was können wir recht sicher? „...mit der grammatischen Kategorie Adjektiv hantieren“ (22). Hut ab, das ist aufrichtig! Und nun hantieren die Sprachforscher: Sie diskutieren die Probleme (wessen Probleme sind das?), dass Präpositionen auch prädikativ gesetzt werden können, aber nicht attributiv („Die zue Tür“); dass es Wörter (wie „mutmaßlich“) gibt, die wie Adjektive aussehen, aber „nicht wirklich und ganz zu dieser Kategorie gehören“; dass bei einigen Adjektiven kein Komparativ gebildet wird („tot“, „verheiratet“, „geöffnet“). Schlusserkenntnis: „Eine Eigenschaft wie die einfachen Adjektive im Kern der Kategorie bezeichnen die Partizipien also in der Regel nicht, und schon deshalb ist nicht erstaunlich, dass sie nicht deren sämtliche Eigenschaften haben“ (23). Und was ist mit den Substantiven, die Eigenschaften bezeichnen?

Nein, ich betone es, nein, es handelt sich hier nicht um Kabarett, es ist keine Satire; hier schreiben zwei Professoren für Lehrer in der weitest verbreiteten Zeitschrift zum Deutschunterricht! Die schwärzesten Einsichten zur Tragödie des Grammatikunterrichts lassen sich an dieser Realsatire belegen:

- Alle grammatischen Methoden setzen die Kenntnis des Zu-Findenden bereits voraus.
- Alle Fragen sind handlungsirrelevant, dienen nur dem Zweck der System-Konstruktion.
- Operationalisiert wird system-intern.
- Auch anwendbar sind die Befunde nur system-intern.
- Beispielsätze zeigen dem Leser, dass das Beschriebene mit seinen eigenen Spracherfahrungen nichts zu tun hat.
- Weil viele Kategorien auf die Sprache „nicht ganz“ passen, entstehen Probleme. Diese selbstgeschaffenen Probleme zu diskutieren ist der einzige Sinn und Zweck der Grammatik-Konstruktion.

Was weiß man dann, wenn man das weiß?

Wenn diese Werkstatt abhängig wäre von Kunden-Aufträgen, müsste sie ganz anders arbeiten! Aber sie hat überhaupt keinen Kontakt nach draußen. Die Tore stehen weit offen, aber es kommt keiner, es soll auch keiner kommen. Draußen haben die Leute dieselben Materialien, aber sie arbeiten damit. Dass da in der Werkstatt welche hantieren, auch gut dafür bezahlt werden, wissen alle, es kümmert sie aber nicht. In der Kindheit musste jeder die Werkstatt durchlaufen, so mancher Lebenslauf wurde da gekippt; genützt hat es keinem, höchstens etwas unsicher gemacht. Also lässt man die Werkleute weiter hantieren...

Das ist also der vorerst letzte Stand in der Methodik-Geschichte, Grammatikbelehrung für Schüler sinnvoll erscheinen zu lassen. Dabei brauchte man nur einmal zu fragen: Wie kam ausgerechnet die Grammatik zur Ehre, Stoff des Deutschunterrichts zu sein? Seit dem mittelalterlichen Lateinunterricht hält man Grammatik für einen unverzichtbaren Bestandteil des Sprachunterrichts. Dass diese Begründung auf den muttersprachlichen Unterricht nicht einfach übertragbar ist, haben immer wieder Verständige in die Debatte geschrien, – auch so Prominente wie die Brüder Grimm, denen man es doch nun wirklich hätte glauben können. Als um die vorige Jahrhundertwende die akademische Ausbildung der Deutschlehrer an Gymnasien der universitären Germanistik anvertraut wurde, lehrte diese eben u.a. Grammatik! Und mangels Fachdidaktik transformierte dann der so Ausgebildete das universitäre Potential in den Schwachstrom der Schulen, so wie auch Goethes Lyrik aus dem Hauptseminar in den Literaturunterricht. Nach derselben Gewohnheit sollte ja Anfang der 70er Jahre „moderne Linguistik“ die Schulen über die Sprachbücher reformieren. Der Streit erschöpfte sich im Methodischen, aber die entscheidende didaktische Frage wurde ernsthaft nicht diskutiert: Warum überhaupt? Oder: Was sonst?

Warum keine Rhetorik? Eine klare Frage dagegen wäre etwa die: Wenn man schon immer so bemüht war, den Wert der Grammatikbelehrung **für** das

Schreiben, Sprechen und Verstehen zu beteuern, warum belehrte man dann eigentlich die Schüler nicht über die *Möglichkeiten des guten und wirkungsvollen Sprachgebrauchs*? Seit der Antike kennt man den Unterschied zwischen Grammatik und Rhetorik: die „ars recte dicendi“ lehrt die Kunst des *richtigen* Sagens; die „ars bene dicendi“ die Kunst des *guten* Sagens. Aber nur die Grammatik hat es geschafft, Lehrstoff des Deutschunterrichts zu werden. Die Rhetorik hingegen ist in der Germanistik zur „Sprecherziehung“ verkümmert, ein Rest im Aufsatzunterricht gelandet. Die wissenschaftlichen Erträge der Rhetorik aber werden in der Sprachpsychologie tradiert und erweitert; und dies Fach müssen angehende Deutschlehrer schließlich nicht studieren.

1977 definierte Bernd Spillner den heutigen Aufgabenbereich der Rhetorik: zu lehren, sprachliche Möglichkeiten auszuwählen, „die eine konkrete Situation adäquat und wirksam bewältigen“ (S. 101). Genug Stoff also, wenn man tatsächlich lehren wollte, was „konkrete Situationen“ so verlangen, was jeweils „adäquat“, „wirksam“ und „bewältigen“ heißen kann. Nun, vieles ist seitdem in die Aufgabenbereiche des „Mündlichen“ und des „Schriftlichen“ eingegangen. Spillner fragt, wieso trotzdem die Grammatik in Linguistik und Schule so breiten Raum einnehmen konnte, die Rhetorik aber als Technik diskriminiert und den Ratgeberbüchern überlassen wurde. Dabei könnte Rhetorik zum Zentrum germanistischer Forschung und Lehre werden, weil sie viele moderne Disziplinen umgreift wie Sprachpsychologie, Sprachsoziologie, Pragmatik, Kommunikationswissenschaft, Sprachhandlungsforschung, Textlinguistik. Spillner traute sich – selbst 1977! – eine direkte Antwort nicht zu; zwischen den Zeilen aber deutet er an, dass eine so konzipierte Wissenschaft dann auch ihre politische und ethische Dimension explizit bearbeiten müsste. Wer Rhetorik betreibt, muss Farbe bekennen!³

³ Das belegen besonders instruktiv die Management-Rhetorik-Seminare und entsprechende Lehrbücher. Ein Sozialphilosoph z.B., der an einer Universität Evangelische Theologie lehrt, liefert in seinem Buch Strategien für gegnervernichtende Argumentation: K.-H. Anton, Mit List und Tücke argumentieren, Wiesbaden 1995.

1.1 Kurz: Was spricht gegen Grammatikunterricht?

Für eilige Leser fasse ich hier einige Argumente zur notwendigen Verbesserung grammatischer Belehrung zusammen, die ich in den nächsten Kapiteln begründen werde:

Die Leute – damit meine ich alle, die nicht Sprachwissenschaftler sind – die Leute wissen so gut wie nichts von Grammatik; sie brauchen sie nicht in ihrem Leben, auch Sprachwissenschaftler nicht, denn grammatische Fachsprache ist nicht kommunikabel. Doch die Leute halten sie für wichtig, wozu – wissen sie nicht.

Wenn die Leute auf Sprache reflektieren, wollen sie etwas über ihre Leistungen und Wirkungen wissen, auch über Korrekturmöglichkeiten; meist aber wollen sie wissen, welche Sichtweisen von Sachverhalten und Beziehungsverhältnissen sie anzeigt. Das aber können Grammatiker ihnen nicht sagen, weil sie ja nur die Elemente und Strukturen *beschreiben*.

Grammatik- und Rechtschreibprobleme werden im Alltag hochgespielt; warum sie statt mit Hilfe der Linguistik angemessener im Rahmen der Sozialwissenschaften diskutiert werden sollten, zeige ich im 4. Kapitel. Linguisten lösen diese Probleme nicht, sie schaffen zusätzliche und zementieren die rigid-normative Haltung der Leute, weil sie hoffen, wenigstens in diesen Fragen gesellschaftlich relevant zu sein.

In der alltagspraktischen Reflexion kommen grammatische Fragen so gut wie nicht vor; deshalb nützt auch ein „integrativer Grammatikunterricht“ nichts.

Beim Sprechen, Schreiben und Verstehen reflektieren wir aktional (handlungsorientiert), auf der Ebene von Ausdrücken: das sind sprachliche Wendungen („phrases“) mit bestimmter Wirkungsabsicht.

Alle sprachbezogenen Reflexionen folgen der Handlungsplanung; ein bewußter Einsatz sprachlicher Gestaltungsmittel orientiert sich primär an rhetorischen Leitlinien und Wirkungsabsichten.

Die dafür benutzten Satzstrukturen funktionieren nicht-bewußt im Dienste der Handlungssteuerung, sie bilden nicht die Ebene unserer Aufmerksamkeit beim Verstehen/Schreiben. Wir verstehen und planen aufgrund von „Schlüsselwörtern“ und machen den Rest passend. Wir behalten keine Sätze, sondern höchstens ihre inhaltlichen Aussagen (vgl. Kapitel 4).

Korrekturen erfolgen „naiv“ aufgrund unserer Sprachkenntnis; weiß es jemand nicht „richtig“ (hochsprachlich oder regional), kann die Korrektur ohne Begründung leicht handelnd eingeschliffen werden.

Niemand kann die Richtigkeit einer grammatischen Form wirklich *begründen*: Auch Linguisten können eine Regel lediglich herleiten und erklären; auf die Frage, *warum* gerade hier eine bestimmte Regel gilt, können auch sie nur antworten: „Weil es im Deutschen üblich geworden ist.“ Gram-

matische Erklärungen aber gibt es je nach gewählter Theorie viele unterschiedliche. Das führe ich im Kapitel 5 genauer aus.

Unsere Grammatik funktioniert im „prozeduralen Gedächtnis“; Grammatikunterricht baut daneben im „deklarativen Gedächtnis“ eine metareflexive Sprachbeschreibung auf. Diese bezieht sich nicht automatisch auf unsere Sprache. Unsere sprachlichen Operationen brauchen keine Beschreibungen, das „Monitoring“ wird von praktischen Gesichtspunkten geleitet. Sprachbeschreibung hingegen ist an ihrem Gebrauch für sprachliches Handeln nicht interessiert.

Wenn im deklarativen Gedächtnis Wissen über prozedurale Prozesse gelernt wird, kann es sich nur um „hypothetisches Handlungswissen“ (Oswald/Gadenne) handeln, das alltagspraktisch als Annahme oder wissenschaftlich als Grammatikmodell erzeugt wurde. Es braucht nicht richtig zu sein, denn es tangiert das prozedural weiter funktionierende Wissen überhaupt nicht.

Im 2. Kapitel ist zu erfahren, dass ein grammatisches Wissen die sprachliche Handlungsfähigkeit nicht verändert, schon gar nicht verbessert.

Zum „integrativen Grammatikunterricht“: In kommunikativer Handlungsplanung müssten wir schon eine Kehrtwendung in unserer Orientierung vollziehen, um in einer „Schleife“ unser Interesse am besseren Ausdruck auszuschalten und uns für einige Zeit Beschreibungsfragen systematisch zuzuwenden. Solche Schleifen verselbständigen sich leicht und sind dann nicht mehr integrierbar. Auch in Verstehensprozessen genügt es, auffällige Wendungen konkret zu nennen statt sie zu benennen. Deshalb werde ich – in den Kapiteln 4 und 5 – handlungsintegrierte und theoretische Reflexionen strikt trennen.

In theoretischer Sprachreflexion ist die grammatische eine von vielen, dabei eine der uninteressantesten (für Nichtlinguisten).

Mit grammatischen Generalisierungsinteressen sind keine Verständigungsprobleme zu lösen. „Grammatische Probleme“ sind keine Probleme der Leute, sondern systeminterne oder wissenschaftstheoretische Normfragen von Linguisten. Verständigungsprobleme müssen Grammatiker erst in ihre Fachsprache übersetzen; „lösen“ können sie sie nur systemintern, praktisch überzeugen können sie eben wegen dieser Prozeduren nicht (siehe „Rechtschreibreform“).

Gelegentliche funktionale Einsichten (Modalverben!) und normative Pauk-Kurse im Grammatikunterricht erzeugen in den Kindern nicht nur Unsicherheit und Ablehnung, sondern auch kontrafaktisches Wissen, ein verdinglichtes Verhältnis zur Sprache und die falsche Hoffnung, durch grammatisches Wissen handlungsfähiger zu werden.

Grammatische Terminologien vermischen Form- und Funktionskategorien. Eine „funktionale Grammatik“ ist „zum Scheitern verurteilt“ (Heringer), weil jede sprachliche Form viele Funktionen hat.

Theoretische Sprachreflexionen sind nie unmittelbar „brauchbar“. Wissenschaftler müssen das wissen; Lehrer müssten es wissen. Doch wider besseres Wissen und wider alle Erfahrung wird immer weiter behauptet: „Wenn Schüler grammatische Elemente und Strukturen benennen und Regeln aufsaugen können, dann beherrschen sie ihre Sprache“.

Im 2. Kapitel zeige ich am „Fall Wygotski“, wie solche Behauptungen gestützt wurden. Dass Kinder mit „wissenschaftlichen Begriffen“ eine „eigentliche Bewusstwerdung“ erreichen, hat man nur allzu gern aus einer schlechten Übersetzung herausgelesen. Wygotski meinte, Kinder sollten mit Allgemeinbegriffen über ihre Sprache sprechen, nicht mit Fachtermini.

Mehrere Veröffentlichungen H. Raabes (1986, vgl. auch List 1992: 18) zeigen aufgrund eines Korpus von 700 Lernerfragen: Selbst wenn ein Lehrer Fragen der Schüler zu sprachlichen Formen eines Textes provoziert, selbst wenn die Schüler Erwachsene, meist mit Abitur, sind, selbst in einem grammatikgestützten Fremdsprachenunterricht taucht in den Lernerfragen kein grammatischer Terminus auf! Vielmehr sprechen Lehrer und Schüler konkret mit den Wörtern der Texte (z.B. „Steht das „tous“ hier richtig?“).

Beschreibungsmodelle als theoretische Konstrukte können Schüler nur mit formalem Denken – hypothetisch-deduktiv – begreifen; es sind logische Ableitungen aus abstrakten Prämissen und nur deduktiv plausibel. Sie beschreiben nicht die einzelne Sprachkompetenz eines Lernalters, sondern das ideale System zwischen allen Sprechern einer Sprache.

Unterricht über Sprachbeschreibungen könnte wirksam zum theoretischen Umgang mit Sprache hinführen, wenn er wirklich theoretisch praktiziert würde, d.h. zusammen mit allen Suchbewegungen, Forschungsfragen und -problemen, mit Zweifeln, Korrekturen und Neuanfängen – und mit der lächelnden Gewißheit, dass Sprache sich nie ganz in theoretischen Systemen einfangen läßt.

Von der Vorpupertät an haben Schüler Zugang dazu; der Weg beginnt bei der Verallgemeinerung der eigenen Erfahrungen. Dieser Weg muss aber bei der Einführung theoretischer Modelle deduktiv umschlagen, weil jedes Modell von Prämissen abhängt, die man kennen muss, um es zu verstehen und plausibel anzuwenden.

Die Haltung: „Fragen wir doch mal die Wissenschaften, was sie uns anzubieten haben!“ wäre für die theoretische Einstellung die angemessenste.

Metakommunikation thematisiert Sichtweisen, Beziehungsverhältnisse, Normen, Ichansprüche, leicht ohne Kenntnis grammatischer Termini.

Erst **Metareflexion**, die über Situationen hinaus verallgemeinert, braucht grammatische Termini und Regeln. Dabei steigt man aber auch in eine bestimmte Sprachtheorie ein und folgt den Konstruktionen eines Modells. Deren gibt es aber nicht 1 richtige, sondern viele, die zu durchaus unterschiedlichen Ansichten von einer Sprache führen. Grammatische Metareflexionen

sind theoretische Tätigkeiten für sich, wegen ihres eigenen Interesses nicht integrierbar in sprachliche Handlungen.

Wenn denn nun aber der theoretische Umgang mit Sprachlichem gelernt werden soll, warum dann an einer Grammatik, und warum an einer Grammatik? Warum nicht an einer Rhetorik, die doch viel „brauchbarer“ ist? Oder an einigen der 63 anderen Theoriebereiche der Sprachwissenschaft? Näheres im 5. Kapitel.

Und wenn denn nun wirklich theoretisches Reflektieren gelernt werden soll, warum paukt man dann Ergebnisse linguistischer Forschungen ein, anstatt ihre Rekonstruktionsverfahren zu lehren? Auf dass die Schüler – was sie doch sollen – selbständiger werden!

Lehrer wollen „die richtige Grammatik“, sie unterrichten sie nicht theoretisch, sondern normativ. Ihr grammatisches Wissen ist lückenhaft und handgestrickt. Sprachwissenschaftler können ihnen „die richtige Grammatik“ nicht geben, also machen selbsternannte Didaktiker Mischmodelle zurecht, – wiederum widerstreitend, handgestrickt.

Lehrer wissen selbst nicht überzeugend, wozu sie Grammatik lehren, ihr Unterricht ist unbeholfen und rigide; Schüler lernen isoliertes Wissen, uninteressiert, behalten schlechte Erinnerungen daran.

Sprachdidaktiker sagen Lehrern nicht die Wahrheit über den täglich verzapften Unsinn, sondern verharmlosen die Notlage. Sie behaupten Vorteile der Grammatikbelehrung für die geistige Entwicklung, die nie nachgewiesen wurden.

Grammatikkenntnisse machen nicht sensibler, nicht sprachbewußter, nicht handlungsfähiger, nicht verständlicher (nicht mal Linguisten!).

Grammatikkenntnisse reichen bis zum nächsten Test, sie sind „träges Wissen“: es ist halbverstandenes Schulwissen, seine Brauchbarkeit wird nicht erlebt, die Form des Wissens ist nicht anwendungsbereit; wenn es zur Anwendung kommen kann – etwa in poetologischen Analysen – erscheint die Arbeit als zu aufwendig und unangenehm. Der Wille zur Anwendung muss von einer starken moralischen Einstellung aktiviert werden, er setzt ein starkes Selbstbewusstsein voraus.

Auch in **ästhetischer Reflexion** – davon handelt das 6. Kapitel – werden sprachliche Erscheinungen konkret genannt und nicht „an sich“ beschrieben. Theoretische Interessenwechsel stören auch hier stark.

Der Unterricht in „Ästhetischen Umgangsformen“ wird entsprechend den Phasen des hermeneutischen Prozesses und nicht nach der theoretischen Systematik einer „Stilistischen Grammatik“ durchgeführt. Diese geheimnis-

ten in Sprachmittel poetische Leistungen oder Funktionen hinein und „bewiesen“ sie an einzelnen Texten.⁴

Im Kapitel zu **ethisch-politischen Reflexionen** wird dann auch die Nutzlosigkeit grammatischer Kenntnisse für sprachkritische Aussagen deutlich werden:

Was grammatisch nicht „in der Norm“ ist, erkennt schon ein Kind, natürlich ohne es systematisch erklären zu können. Begründen kann es eben auch der Fachmann nicht (s.o.), und das Erklären beweist nichts: Eine sprachliche Regelmäßigkeit muss erst noch sozial *anerkannt* werden, damit sie gilt. Und das kann auch der Linguist nicht erklären, wie man an den unendlich vielen Ausnahmen sieht, die es zu Regeln gibt.

Und die „Zweifelsfälle“? Je mehr „linguistische Telefone“ man befragt, desto mehr verschiedene Antworten bekommt man; denn viele Linguisten sind der Eindeutigkeit Tod. Gottseidank!

Volkstümliche Sprachkritik verallgemeinert die eigene Sprachkenntnis und versucht mit Regeln die Objektivität zu beweisen, doch die ... (s.o.). Vor allem meinen die Korrektheitsapostel meist gar nicht die Sprache, sondern soziale oder sittliche Normen.

Normen angemessenen Stils wechseln nicht nur mit der Wohngegend, der Berufsgruppe, dem Geschlecht u.v.a.m., sondern auch mit dem Erfahrungs- und Handlungsmodus.

Selbst die doch so objektive DUDEN-Instanz wechselt ihre Wertungskriterien von Auflage zu Auflage (vgl. Kapitel 7).

„**Sprache**“ ist im Gehirn kein abgrenzbarer Funktionsbereich, viele Funktionen sind an sprachlichen Prozessen beteiligt. Biologisch ist Sprache eine einzigartige „Umgangsform“ mit mentalen Fähigkeiten. Genauer im 2. Kapitel.

Sprache als geistige Umgangsform bietet Denk- und Äußerungsprozesse an, mit unseren geistigen Fähigkeiten spezifisch menschlich umzugehen: Zum lebenslangen kulturellen und gesellschaftlichen Lernen und Leben, zum Erzeugen eines Selbstbewußtseins und einer Geschichte.

1.2 Was habe ich stattdessen anzubieten?

⁴ „Stilistische Grammatiken“ sind philologische oder linguistische Beschreibungen grammatischer Elemente und Strukturen in Kontexten, aus denen auf „Leistungen“ oder „Funktionen“ der Sprachmittel geschlossen wird. Z.T. werden daraus Schreib-Dogmen für „Sprachbeflissene“ abgeleitet. Vgl. etwa: Wilhelm Schneider, Stilistische deutsche Grammatik, Freiburg 1959.

Ich nehme den Begriff „Sprachreflexion“ ernst und frage: Welche sprachreflexiven Tätigkeiten gibt es bei Kindern und kompetenten Erwachsenen? Was wollen sie wissen, wenn sie auf Sprachliches reflektieren? Ich nehme den Begriff so ernst wie in den psychologischen Forschungen um die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes; dort sehen wir, wie reflexive Tätigkeiten die Entfaltung der kommunikativen Kompetenzen ermöglichen, steuern, kontrollieren und auswerten. Schon hier können wir verschiedene Ziele unterscheiden, die Kinder reflektierend verfolgen:

1. Sie machen ihr Sprechen verständlich, ihr Verstehen sinnvoll: Sie reflektieren auf eigenes und fremdes Formulieren, indem sie mit sprachlichen Ausdrücken umgehen, sie variieren, modifizieren, erweitern, kürzen, generalisieren, konkretisieren ... (reflexive Operationen).
2. Sie wollen Genaueres wissen über sprachliche Formen und Beziehungen: Sie thematisieren Laute, Schriftzeichen, Bedeutungen, ihre Beziehungen zueinander und zu gemeinten Sachverhalten, Kommunikationspartnern und sich selbst, ihren Absichten und Interessen, Gefühlen und Wirkungen.
3. Sie spielen mit Sprache und ihren Möglichkeiten: sie kombinieren Laute und Wörter neu, erfinden Geheimsprachen und Geschichten; sie hören und lesen aus Gewohntem Ungewöhnliches heraus; sie inszenieren sprachlich eigene Lebensformen in erfahrenen und fiktiven Welten.
4. Sie bewerten sprachliche Formen und Äußerungen danach, ob sie richtig, passend, glaubhaft oder schön sind: Sie kritisieren und rechtfertigen fremde und eigene Ausdrücke nach universalen und ethnischen Kriterien; damit erobern sie sich ihr Selbstbewußtsein und den Raum ihrer politischen Einflußnahme.

Diesen Tätigkeiten des heranwachsenden Kindes entsprechend gliedere ich die Aufgaben systematischer Sprachreflexion in Bildungssystemen in folgende vier Bereiche:

1. In **alltagspraktischer** Orientierung sollen die Reflexionen Verständigungsprobleme lösen. Mit Hilfe sprachpsychologischer und neurologischer Erkenntnisse stelle ich die Fragen geordnet zusammen, mit denen Menschen beim Kommunizieren reflektieren
 - auf sprachliche Formen selbst,
 - auf die damit thematisierten Sachverhalte,
 - auf soziale Beziehungen, ihre Regeln und Normen,
 - auf Innenwelten ihres Ich.

Diese Fragen wollen sie selbst beantworten können; und eben dies müssen wir Kindern und Jugendlichen beibringen, wenn wir ihnen tatsächlich helfen wollen, selbständig und verantwortlich zu sprechen, zu schreiben und zu verstehen. Den Phasen der Produktions- und Rezeptionsprozessen folgend werde ich auf die jeweiligen Fragen nach bestmöglichen Ausdruck, nach umfassendem Verstehen operationale Ver-

fahren anbieten, damit die sprachlichen Handlungen verständigungsorientiert formuliert werden können.

2. In **theoretischer** Orientierung sollen die Reflexionen Erkenntnisse erbringen über sprachliche Phänomene und ihre Beziehungsverhältnisse. Dabei können für systematische Reflexionen sprachwissenschaftliche Theorien mit ihren wohldefinierten Begriffen und Verfahren helfen, objektivierende Aussagen zu formulieren. Da aber jede Theorie ein geschlossenes System ist und immer nur bestimmte Aspekte beleuchtet, ist der Wert theoretischer Erkenntnisse am Aufklärungserfolg in Problemen der Lernenden zu ermitteln.

Zum exemplarischen Erlernen theoretischen Reflektierens können wir im Deutschunterricht den Heranwachsenden anbieten, ihre formalen Denkfähigkeiten in diesen Dimensionen zu entwickeln:

- „Sprache“ in systemlinguistischer (grammatischer) Beschreibung – Spracherwerb – Sprachwandel u.a.,
- Sprache in künstlerischen Formen – Poetologie – ...
- Sprachliche Tatsachen in verschiedenen Wirklichkeiten (Semantik) – Sprache und Wissen – Fachsprachen – ...
- Sprache unter soziokulturellen Bedingungen – Normen – Sprachkritik – Kommunikative Ethik – ...
- Das Individuum und seine Sprache – Sprachpsychologie und -philosophie – Stilistik – ...

Wenn wir nun theoretische Sprachreflexion nicht mehr auf Grammatikbelehrung reduzieren und ihr einen eigenständigen Status im Deutschunterricht einräumen, müssen wir dafür neue Legitimationen finden in Aufgaben einer zukunftsorientierten Allgemeinbildung.

3. **Ästhetische** Reflexionen sind körperliche, sinnliche Spiele in Phantasiebildern. Mit diesem Erfahrungsbereich tut sich die Schule immer schwer: Wie soll man so etwas domestizieren und zensieren: Szenische Spiele, Sprachspielereien, künstlerische Ausdrucksversuche, Phantastisches ... und solches eben nicht zur Beschreibung aufgegeben, sondern zur sinnfrohen Wahrnehmung und poetischen Gestaltung?

Dabei geht es auch hier nicht nur um Spaß, sondern im Ernst auch durchaus um Erkenntnis, aber eben nicht logisch rational, sondern im „begreifenden Empfinden“, in einem ins Erleben eingebunden Denken. Man erfährt Sprache in ihrem Reichtum, man erlebt das Entstehen von „Welten“ in Sprache und Medien, man erfährt Alternativen zu täglich gelebten Wirklichkeiten, die den geheimen Wünschen näher sind als den Fakten.

Man erlebt das Aufbrechen von Normen und das Entstehen neuer Ordnungen, neuer sozialer Identitäten unter Gleichrangigen. Vor allem

aber erlebt man sich selbst als Entdecker, als Schöpfer von vielleicht Möglichem, in sinnlich-geistigen Tätigkeiten auf den Spuren fremder und doch so vertrauter Vorstellungen.

4. **Ethisch-politische** Reflexionen schließlich sollen Äußerungen nach ihrem Wert beurteilen und Handlungsentscheidungen verantwortlich vorbereiten. Die Bewertungen sprachlicher Ausdrücke und ihrer Alternativen können auslösen:
 - Kritik der Sprache oder sprachlicher Formen,
 - Kritik der Bezeichnung von Sachverhalten,
 - Kritik sozialer und politischer Verhältnisse,
 - Kritik persönlicher Überzeugungen, auch der des Kritikers selbst.

Thematisiert werden also die Regeln einer Sprache wie auch Prozessnormen gelingender Verständigung, Perspektiven von Weltansichten, kulturell mögliche Beziehungsverhältnisse und individuelle Wertkategorien. Das sind sicherlich brisante Themen, die im Alltag häufig zu Konflikten führen, und die in großem Respekt voreinander zu diskutieren sind. Man scheut sich immer etwas davor, bewundert aber die Fachleute, die professionell Sprachkritik, Literaturkritik oder Ideologiekritik nach schlüssigen Deutungssystemen formulieren. Und doch ist jedermanns Kommunikation voll von Wertungen, Kritiken und Rechtfertigungsversuchen. Also wird es notwendig, von den Fachleuten zu lernen, um auch Werturteile nach den Kriterien gelingender Verständigung zu formulieren und zu legitimieren.

Natürlich müssen alle dazulernen und die normativen Einstellungen lockern; aber methodisch wird der Unterricht abwechslungsreicher, und didaktisch wird er einfacher zu begründen sein: Wir brauchen keine Verrenkungen mehr, die wieder mal beweisen sollen, dass Schulgrammatik vielleicht doch irgendwelchen Sinn haben kann (und wenn es zur Stützung der irrationalen Rechtschreibung ist). Wir können vielmehr den kommunikativen Bedürfnissen der Lernenden nachgehen, ihren Interessen an Wissen und Spiel, an theoretischen und kreativen Qualifikationen, an wertender Einschätzung ihrer Umwelt und des Stellenwertes, den sie selbst in ihrem politischen Leben einnehmen.

2. Mentale Grundlagen der Sprachreflexion

2.1 Neuropsychologie geistiger Tätigkeiten

Alles was ist
bin ich
denn ohne mich
ist nichts
und wenn ich sterbe
geht die Welt
unter.

Alexander hoch zwei
(nach Alexander Skrjabin)
von John Wassek¹

Diese Einsicht kann tödlich sein – gar zuvor wahnsinnig machen: Phänomenale Zustände als Zustände seines Gehirns zu erkennen, das kann eine kopernikanische Wende in einem Lebenslauf bedeuten. Als Friedrich Nietzsche begriff, dass alles Geistige vom Menschen geschaffen ist, dass jede „Wahrheitssuche“ immer nur *Konstitution* von Sinn sein kann, sah er zwar theoretisch noch Möglichkeiten des Weiterlebens (in der Selbstbescheidung, in der Kunst, im Erlöser von der Gottbedürftigkeit, im wahrhaftigen Leben), schaffte aber in seinem eigenen Leben nur den Weg des „tollen Menschen“, der tags mit der Laterne auf den Markt rennt und schreit: „Gott ist tot“ (vgl. Türcke 1989).

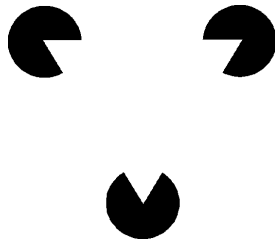
In solcher Lage sieht sich derjenige, der hier und heute Erkenntnisse der Neurowissenschaften berichten und seine Leser aufklären will, dass alles, was wir für wirklich halten, erfunden ist, d.h. von unseren Gehirnen erzeugt ist, dass nicht nur Religionen ausgedacht sind, sondern auch die Gewissheiten unseres täglichen Lebens. Die intellektuelle Öffentlichkeit hat begonnen, auf den Schock zu reagieren. Botho Strauß schreibt 1992:

Alles, was überhaupt ist, geschieht unter der Schädeldecke... Das Ich ist nur ein artiger Höfling unter dem absoluten Souverän der Neuronenherrschaft, deren Wahlspruch lautet: Kognition ist alles, die Welt nur ein Etwas, ... dieser Umsturz der Gewißheiten sollte denn einen jungen Autor, der sich sonst als fleißiger Zeitgenosse beweist, gänzlich unberührt lassen? Müsste es ihn nicht in ebenso tiefe Unruhe versetzen, wie einst den Dichter Kleist die Lektüre Kants? (S. 12, 13)

¹ In: Literatur in Krefeld 23, 1992/93, S. 17.

Wahrnehmen Wir schauten in den Sternenhimmel; nach und nach bemerkten wir, dass sich drei Lichtpunkte gleich bewegten. Als einer sagte „Ein Flugzeug!“, nickten wir: „Ach ja!“ – Ein Experiment: In einem völlig dunklen Raum ist nichts zu sehen außer drei sich rhythmisch bewegenden Lichtpunkten; es vergeht keine Sekunde, da ist uns allen klar: da geht ein Mensch, dem drei Lichtquellen um den Unterarm geschnallt sind: Bei sieben Lichtpunkten können wir auch Mann und Frau unterscheiden.

Wir nehmen nicht das wahr, was wir sehen/hören, sondern das, was wir aus dem Gesehenen/Gehörten machen.



Jeder sieht ein Dreieck, das doch gar nicht da ist! Bereits 1826 schrieb ein Physiker namens Müller, dass die Sinnesorgane nichts als „klick-klick“ ans Gehirn melden, und alles, was wir wissen, vom Gehirn aus diesen Impulsen erzeugt wird. Lange Zeit ignorierte man ihn (na, wenn einer schon Müller heißt!), und noch lange wird es dauern, bis diese Erkenntnisse Allgemeingut werden.

Was das Klick bedeuten soll, was die Erregungsursache also für uns *sein* soll, das sagt das Gehirn nach Vorerfahrungen, also nach einem Vergleich des Neuen mit Bekanntem. Und so beschreibt der Biologe „Wahrnehmung als Veränderung von Verhaltensdispositionen durch Sinnesreize“ (Heisenberg 1992). In jedem Lebewesen treffen Sinnesreize auf „Verhaltensoptionen“, von denen sie bewertet werden auf mögliche Folgen hin: fressbar, weglaufen, angreifen ... Erst mit dieser Konstitution des Eindrucks zu etwas Bestimmtem ist etwas wahrgenommen. Und da alle Wahrnehmungen in Handlungen stattfinden, nimmt niemand etwas „an sich“ wahr, sondern entwirft die Bedeutung des Wahrgenommenen auf Zukunft hin, nach der Leitfrage: Wozu soll dies so sein? (vgl. Lurija 1992: 9) Daraus entsteht die inhaltlich bekannte „Welt“ des Lebewesens.

Handlungen aber sind in Interaktionen eingebunden, und die sind nur möglich zwischen Lebewesen mit gleichartigen Deutungssystemen, bei Menschen vermittelt über eine Sprache. Der Biologe Maturana sagt: „Die Welt, die wir sehen, ist nicht die Welt schlechthin, sondern eine Welt, die wir zusammen mit anderen hervorbringen.“ (1982: 269) Geist ist der lebenden Materie immanent als Prozess der Selbstorganisation; jedes Lebewesen erzeugt seine Welt, in der es lebt, indem es sie zusammen mit anderen lebt.

Viele solcher „Welten“ sind bisher entstanden: Menschen haben Kulturen entwickelt, und in diesen „Lebenswelten“ leben sie; sie kennen ihre Umwelt, können in ihr miteinander handeln. Neue Mitbürger brauchen die Fragen, wozu etwas so sein soll, nicht mehr selbst zu beantworten; sie lernen ihre Kultur, indem sie mit den „Älteren“ zusammenleben. Den Prozess der Aneignung einer Kultur durch Heranwachsende beschreibt Charles Lumsden

(1988) mit dem Begriff des „scanning“: Der Scanner beim Computer, der Texte „einliest“, bildet sie nicht wie ein Kopierer ab; vielmehr segmentiert er den einzulesenden Text und baut ihn wieder auf *nach eigenem Programm*. So schluckt das Gehirn nicht wie ein Nürnberger Trichter kulturelle Originale (Wörter, Bilder, Geschichten ...) und speichert sie. Im Gehirn muss sich das Individuum seine Kultur „einkörpern“, also in das eigene sinnlich-kognitiv-emotionale System übersetzen. Wie man als Mensch Wahrgenommenes in wissenswerte Elemente zerlegt, Interaktionen segmentiert und sie sich als Formen aneignet, „wissen“ Menschen schon vor der Geburt. „Epigenetische Regeln“ (Lumsden) sind universale menschliche Verfahrensweisen zur Reproduktion *kultureller Symbole in mir*. Sie helfen dem Individuum, Kultur zu dekomponieren – beim Lernen und immer wieder beim Gebrauch – und zwar nach den Relevanzkriterien von Handlungssituationen: mit den entstehenden Kenntnissen soll ein Leben gelebt werden!

Aus dieser Erkenntnis folgt der Zweifel, ob Wissenschaften, die eine Kultur nach Forschungs- und Generalisierungsinteressen dekomponieren, überhaupt zu denselben Ergebnissen kommen können wie Menschen, die reflektieren, um zu handeln. Ob also z.B. ein Kleinkind die Sprache der Erwachsenen in dieselben Elemente und Strukturen zerlegt wie ein Grammatiker.

Angeboren oder erlernt? Darüber, wie groß der genetische Anteil an Kultur ist, streiten Wissenschaftler seit langem. Aus der Hirnforschung wissen wir: Nur eine „funktionelle Architektur“ (Singer) ist genetisch angelegt, also Dispositionen, bestimmte Fähigkeitsbereiche auszubilden. Diese wird durch Lern- und Vergessensprozesse „modelliert“, d.h. zum einen: in arbeits- und kooperationsfähige Teilsysteme gegliedert, zum anderen: inhaltlich bestimmt. Welche Kategorien ein Individuum jedoch dabei bildet, welche Erfahrungen es macht und behält, welche Strukturen und Operationen es ausbildet, hängt von den interaktiven Handlungen seines Lebenslaufs ab. Wenn auch „Verschaltungen“ zwischen den Neuronen bis zum 3. Lebensmonat physisch weitgehend ausgelegt sind, so werden doch nur die *aktivierten* Bahnen und Kontakte genutzt, die anderen sterben ab. Aber welche Fähigkeiten sind genetisch bereits angelegt und bestimmen, was überhaupt gelernt werden kann? Woraus besteht etwa die den Menschen angeborene „Sprachfähigkeit“? In den letzten Jahrzehnten wurde diese Frage in unserem Fach zwischen Vertretern einer angeborenen Universalgrammatik und den Vertretern einer erworbenen, auf Handlungsstrukturen aufbauenden Sprachkompetenz kontrovers diskutiert. In „Language and Learning“ (Piatelli-Palmerini 1980) ist der Disput zwischen Piaget und Chomsky (nebst Anhängern) dokumentiert: Chomsky geht aus von angeborenen „Universalien“ in Form grammatischer Tiefenstrukturen auf sehr abstrakter Ebene; und die zu rekon-

struierende Universalgrammatik ist „ein Denkweg, unbewusst eine mentale Grammatik zu konstruieren“. (Jackendoff 1993: 30)

Bei Piaget sind lediglich die fundamentalen geistigen Tätigkeiten zur Selbstorganisation universal: Das Wechselspiel mit der Umwelt ist immer auf größtmögliche Ausgewogenheit ausgerichtet (*Äquilibration*), und zwar sowohl bei der Anwendung vorhandener Konzepte auf neue Reize (*Assimilation*) als auch bei der Umgestaltung von Konzepten aufgrund neuer Umweltreize (*Akkommodation*). In der *sensorischen Phase* lernt das Kind, Geistiges durch Körperliches auszudrücken (*Appräsentation*); daraufhin kann es Symbole bilden und damit denkend umgehen, zunächst konkret-operational und induktiv, dann auch deduktiv und formal-hypothetisch. Nach dem heutigen Stand beider Forschungsrichtungen sieht es so aus, als widersprächen sie sich gar nicht so sehr; ich greife die Frage gleich wieder auf.

Zunächst muss ich neurologische Erkenntnisse referieren, aus denen wir gewichtige Konsequenzen fürs sprachliche Lernen ableiten können². (Da ich das Thema an anderer Stelle ausführlich behandelt habe, folgt hier nur eine kurze Zusammenfassung der bisher veröffentlichten Arbeiten.)

Wahrnehmung durch Bedeutungszuschreibung Das menschliche Zentralnervensystem ist gegliedert in Subsysteme, die genetisch oder nach Umlernprozessen bestimmt sind für bestimmte Aufgaben (sehen, Begriffsbildung, gefühlsmäßig bewerten, Aufmerksamkeit usw.). Sie bestehen aus 100 Milliarden wiederum spezialisierten Neuronen, die über Nervenfasern und Synapsen miteinander verbunden sind. Angelegt sind bis zu 10000 Verbindungen pro Zelle, aktiviert werden bei einem Eindruck nur jeweils 1–2 Kontakte pro Neuron. Keine Zelle speichert 1 Information; vielmehr trägt jedes Neuron zur Bildung etlicher Informationen bei (etwa die rote Farbe, die Schrägheit der Linie); jede mentale Entität wird von einer spezifischen Neuronengruppe erzeugt und erhalten (so wie jeder der sieben Striche eines digitalen Anzeigenfeldes zur Bildung vieler Zahlen und Buchstaben beiträgt. Zwar nutzt jeder Eindruck die angelegte Struktur des Zentralnervensystems, aber er beeinflusst diese auch: er verstärkt bestimmte Verbindungen, lässt andere absterben, er verändert aktivierte Neuronen in ihrer Substanz und Synapsen in ihrer Arbeitsweise.

Damit es zur geistigen Tätigkeit kommen kann, sind zwei wichtige Voraussetzungen zu erfüllen: das Gehirn muss „eingeschaltet“ werden, und die Fülle der Eindrücke muss radikal reduziert werden (man schätzt 1000:1). So zum Lernen vorbereitet können Neuronen-Schaltkreise gebildet werden und interagieren; von den zentralen Bewertungszentren im Hirnstamm gehen die

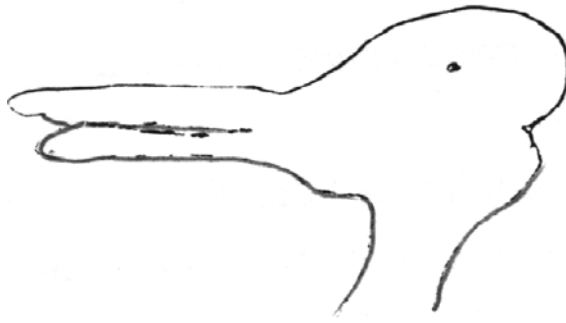
² In den letzten Jahren habe ich in mehreren Aufsätzen neurologische Kenntnisse referiert, um daraus sprachdidaktische Folgerungen ableiten zu können. Wer also Genaueres erfahren will, lese Ingendahl 1994, 1996 und 1998.

notwendigen gefühls- und einstellungsbestimmten (etwa moralischen) Verstärkungen aus, die erst einen Reiz die „Schwellen“ zu den Erfahrungsbereichen übertreten lassen. Zugleich überprüfen „Neuigkeits- und Relevanzdetektoren“ den Eindruck auf seine Wichtigkeit, indem sie das Neue mit früheren Erfahrungen vergleichen. Nach weiterer Verarbeitung (Integration in bestehende Wissensbereiche, Einschätzung der Zukunftsaussichten, Bewertung ...) kann die Information dann im Rahmen des Langzeitgedächtnisses durch chemische Reaktionen dauerhaft erhalten werden.

Die entscheidende Arbeit wird in den *Synapsen* geleistet: das sind Kontaktstellen in Nervenbahnen zwischen Nervenzellen. Synapsen sind entweder fest verdrahtet in Netzwerken (z.B. Reflexe); oder aber es sind plastische Verbindungen, deren Übertragungseigenschaften sich je nach Aktivierung ändern und die sich an der Bildung neuronaler Netzwerke beteiligen je nach Art der einlaufenden Reizmuster. Durch wiederholte Aktivierung bilden sich festere Schemata, mit denen wir gedanklich umgehen können.

In verschiedenen Bereichen des Gehirns kommen Eindrücke gleichzeitig an, das Gehirn antwortet darauf, indem es die Tätigkeit bestimmter Neuronen koordiniert. Mental gesagt: wir entdecken eine kohärente Eigenschaft in einem Eindruck und nehmen etwas als etwas Bestimmtes wahr. Das neuronale Substrat für einen bestimmten Gedächtnisinhalt sind also in der Regel gleichzeitige Veränderungen zahlreicher neuronaler Verbindungen in weitverzweigten, aber miteinander in Wechselwirkung stehenden Hirnrindenarealen (vgl. Singer 1991: 123).

„Gestaltet“ wird solch ein Ensemble vom Gehirn selbst. Entscheidendes Kriterium für die Aufnahme von Eindrücken ist das der „Verhaltensrelevanz“ (Singer); die Reize müssen „bedeutsam“ sein bzw. dazu gemacht werden. Hier aber liegt noch ein großes Geheimnis: Alle Eindrücke, auch völlig unstrukturierte, wirre, unsinnige ... werden im Gehirn immer strukturiert; das Gehirn scheint nach Ordnung zu streben und sehr ökonomisch verfahren zu wollen, es will mit wenig Aufwand erfolgreich operieren. Strukturierung müsste durch Bedeutungszuweisung erfolgen: dem eintreffenden und verstärkten Reiz müsste ein Bedeutungsschema entgegenkommen, das dem Reiz die Ordnung gibt. Kann man sagen, dass die Bedeutungszuweisung durch Synchronisierung von Wahrnehmung und anbietender Kategorie zustandekommt? Der Direktor der Neurophysiologischen Abteilung des Max-Planck-Instituts für Hirnforschung Wolf Singer; bestätigte mir diese Schlussfolgerung, die aber nach jetzigem Forschungsstand nur als Hypothese Wahrheit beanspruchen kann. Jede Erfahrung wird gleichzeitig und interaktiv in bestimmten Bereichen des Gehirns verarbeitet; in diesem „Gesamtkontext des Gleichzeitigen“ entsteht *Bedeutung*, sowohl die, die uns den Eindruck des Einheitlichen vermittelt, als auch die der einzelnen Aspekte:



Ich „sehe“ einen Hasen, wenn ich sage: „Das ist ein Hase.“; ich sehe eine Ente, wenn ich sage: „Das ist eine Ente.“
D.h.: Ich nehme erst dann etwas wahr, wenn dem nervösen Eindruck eine Bedeutung zugewiesen werden kann.

Eine sensorische Erregung hat demnach eine bestimmte Bedeutung dadurch, dass sie an einem bestimmten Ort stattfindet, *während* an anderen Orten andere Erregungen stattfinden; d.h. jede Erregung hat eine Bedeutung nur relativ zu anderen Erregungen; die Bedeutung hängt davon ab, welche sensomotorischen Rückmeldungen *zugleich* ankommen; und endlich hängt die Bedeutung davon ab, welches die früheren Aktivitäten und deren Folgen an diesem Ort im Gehirn waren, denn es sind „die Bedeutungen, im Sinne von Verhaltenskonsequenzen, die bewertet werden.“ (Roth 1991: 368f.)

Diese *Bedeutungen* sind es, die das Spezifische des Körperteils Gehirn ausmachen, den die Biologen als Organ beschreiben, die Physiker und Techniker als Rechner, die Psychologen als Seele: Lebendige Materie, deren Aufgabe es ist, Geist hervorzubringen, zu behalten und damit so umzugehen, dass der ganze Körper mit anderen zusammenleben, überleben und sich entwickeln kann. Ich fasse thesenartig zusammen:

- Das Gehirn reagiert auf Sinnesreize, indem es aus vorhandenen Kenntnissen „Bedeutungen“ erzeugt. Bewähren sie sich in den folgenden Denkprozessen, werden sie verstärkt und im Langzeitgedächtnis behalten.
- Jede Bedeutung „vernetzt“ über alle Bereiche des Gehirns verschiedene Merkmale des Gemeinten, so dass sie in verschiedenen Kontexten auf verschiedene Sachverhalte referieren kann.
- Jede Bedeutung enthält emotionale und wertende Anteile, da das limbische System im Zwischenhirn an jeder Konstitution beteiligt ist.
- Jede Nutzung kann die Bedeutung verändern. „Verarbeitung“ von Bedeutung kann heißen:
 - Gewöhnung, Automatisierung, Ritualisierung
 - Assoziation, Verbindung von Netzen, Verknüpfung mit anderen Bedeutungen
 - Klassifikation, Einordnung unter Subsysteme,
 - Neubewertung nach Relevanz, Qualität, ethischen Richtlinien,

- Eroberung neuer Kenntnissfelder, neue Modellierungen
- Differenziertere Versprachlichung
- Eliminierung als unbrauchbar, falsch ...

Sprache lernen Tiere denken mit angeborenen Verhaltensdispositionen: sie vergleichen, werten, planen, versetzen sich in andere hinein, natürlich immer mit den eigenen Kategorien. Man kann Interaktionen zwischen Tieren beobachten, bei denen die Bewegungen wohl abgestimmt aufeinander eingehen. Doch die Evolution des Denkens ist verbunden mit der Evolution der Kommunikation. Angeborene Kommunikationssysteme (z.B. bei Bienen, Delphinen, Affen) können die Erfahrungen nur darstellen, nicht aber *reflektieren*; dazu müssten sie sie in einem anderen *Medium* „beleuchten“.

Kommunikation entsteht zur Koordination von Gruppentätigkeiten; dabei muss das Gehirn jedes Gruppenmitglieds nicht nur mit den eigenen Konzepten planen, sondern die bei den anderen wahrgenommenen Zeichen dahinein integrieren. *Menschliche Kommunikation* beginnt mit der „Konversation“ (Zuwendung: „sich miteinander drehen und wenden“), etwa mit einer gemeinsamen Stimmung oder Tätigkeit. Ganz selbstverständlich gehen wir davon aus, dass andere Menschen ihre Erfahrungen auf dieselbe Weise machen wie wir, und wir stellen Teile unseres Aufmerksamkeitssystems so ein, dass es der angenommenen Struktur eines anderen entspricht, gleichartig oder komplementär. Dabei entsteht ein raum-zeitliches Zusammenspiel der Zustandsveränderungen in den Beteiligten: dies nennt Maturana eine „strukturelle Kopplung“. Auch menschliche Interaktionen sind also zunächst reziproke Strukturkopplungen (zusammen gehen, tanzen, arbeiten, spielen, sprechen ...); durch die ineinandergreifenden Verhaltensweisen entsteht ein „*konsensueller Bereich* (erster Ordnung)“ (vgl. Maturana 1982).

Wie gelangte der Mensch in seiner Evolution über diesen ersten Konsensbereich hinaus zur Fähigkeit der Sprache? Es ist für uns so schwer vorstellbar, weil wir immer „in der Sprache“ sind, uns keinen Ort außerhalb der Sprache denken können. Archäologische, neurologische und psychologische Erkenntnisse zusammen lassen uns ein ungefähres Bild rekonstruieren:

Bei Erwachsenen liegen die wichtigsten Areale für sprachliche Operationen in der linken Hirnhälfte; sie entwickeln sich aber erst im Laufe der ersten beiden Lebensjahre dazu. Ein Kleinkind, bei dem die linke Hirnhälfte (etwa durch eine Verletzung) ausfällt, wird in der rechten die „Sprachzentren“ ausbilden. (Vgl. zum folgenden Müller 1991: 294ff.) Die linke Hirnhälfte kann sich wahrscheinlich deshalb zur sprachdominanten entwickeln, weil hier spezifische allgemeine geistige Fähigkeiten angelegt sind:

- die Beurteilung zeitlicher Abläufe, genaue zeitliche Analyse,
- die Bildung komplizierter motorischer Sequenzen,
- Abstraktionsfähigkeit,

- differenziertes Hören,
- logisch-mathematische Operationen.

All diese Fähigkeiten sind für die „Sprachverarbeitung“ unverzichtbar, sind aber eben nicht darauf beschränkt. „Sprache“ ist kein im Gehirn abgegrenzter Funktionsbereich. Selbst die immer als „Sprachzentren“ bezeichneten Broca- und Wernicke-Areale sind neurologisch lediglich Blutversorgungssysteme und leisten höchstens unverzichtbare Beiträge zu sprachlichen Tätigkeiten. Sprechen und Schreiben, Hören und Lesen sowie die Beurteilung der Grammatikalität von Sätzen können unabhängig voneinander gestört sein; Funktionszentren entsprechen nie genau linguistischen Kategorien. Vielmehr ist jede sprachliche Tätigkeit eine Komposition aus vielen Fähigkeiten des Gehirns. So sprachdominant eine linke Hirnhälfte auch ist, immer sind parallele Areale zur linken auch in der rechten Hemisphäre aktiviert. Und was dabei sprachspezifisch ist und was nicht, ist nicht zu entscheiden. Zudem sind bestimmte sprachliche Fähigkeiten in der rechten Hirnhälfte zentriert:

- ein assoziatives konkretes Lexikon,
- das ganzheitliche Verständnis größerer Einheiten,
- „fertige Sätze“, Automatismen, affektive Stereotypen, Interjektionen,
- Intonation, Satzmelodie,
- Metaphorik und Witz (zusammen mit links).

Ontogenese Aber wieso entwickelt das Menschenkind mit diesen mentalen Operationen das, was umgangssprachlich im Begriff „Sprache“ gefaßt wird? Bereits in der Mitte des 1. Lebensjahres beginnt das Kleinkind, auf Sprachlaute zu achten, Lautfolgen zu segmentieren, wiederkehrende Laute herauszuhören und nachzuahmen. Es wendet seine sich entwickelnden Wahrnehmungs- und Denkfähigkeiten auf Sprachliches an mit dem Erfolg, dass es ein Jahr später Sinneinheiten in Wort- und Satzgliedgröße heraushören, verstehen und in neuen Zusammenhängen selbst sinnvoll (für andere!) produzieren kann. Das gelingt keinem Tier, auch wenn es über die entsprechenden Denkvoraussetzungen verfügt.

In den Forschungen über die Evolution der Lebewesen erkennt man öfter Entwicklungssprünge: Eine neue Stufe wird erreicht, die allein aus der Summe der vorhandenen Voraussetzungen nicht zu erklären ist: „Emergente“ Phänomene sind solche, die aus den Eigenschaften oder Relationen der beteiligten Elemente nicht linear abzuleiten sind und eine neue Qualität haben. (vgl. Krohn/Küppers 1992) Mit solch einem Entwicklungssprung muss wohl auch die menschliche Sprache begonnen haben. Der vergrößerte präfrontale Cortex ermöglichte allgemein zeitliche Organisationen von Verhalten, also Handlungsplanung und -sequenzierung, Erwartungen, Lernstrategien, Aufmerksamkeitssteuerung, kombinatorische Analyse, die Analyse symbolischer Zeichen und insbesondere das Erkennen des Bedeutungskontextes von Er-

eignissen. Diese Fähigkeiten „wurden im Laufe der Evolution des menschlichen Gehirns in den Dienst verbaler Sprache gestellt, für welche die zeitlich flexible Organisation (Grammatik, Syntax) das wesentliche Merkmal ist. Beim Menschen übernahm der präfrontale Cortex im Vergleich zu den anderen Primaten mehr und mehr die Kontrolle der Vokalisation, die ansonsten von Zentren im limbischen System, Mittelhirn und Hirnstamm gesteuert wird“ (Roth 1994: 61).

Wenn bewusste Handlungs- und Zukunftsplanung den Menschen biologisch vom Tier unterscheidet (Roth ebd., S. 64), so ist als emergente Eigenschaft Reflexion nötig, „Selbstbeobachtung“, wie die Hirnforscher sagen. Ist es die Reflexion, das Sich-Zurückwenden auf Selbst-Gedachtes, mit der die menschliche Sprachbildung beginnt? Wenn im ersten Lebenshalbjahr das Kind zwischen Reiz und Reaktion Besinnungspausen einzulegen anfängt, kann es Bewusstsein ausbilden durch Reflexion, also allmählich Gegenstand – Wort – den anderen – sich selbst unterscheiden. Dazu braucht es aber ein „anderes Medium“: ein repräsentatives Denkmittel, das verschieden ist von den Denkinhalten selbst und auch eigenen Regeln folgt. Das wäre eben „die Sprache“, in der es alle Erfahrung spiegeln, ordnen, neu komponieren und so eben auch reflektieren kann.

In der Ontogenese wächst das Kind schon in eine Welt voller solcher „selbstgemachter“ und in Gemeinschaften geltender Zeichen und Regeln hinein; wie aber ist phylogenetisch die emergente Leistung entstehender Sprache vorstellbar?

Phylogenese Die Forschungslage in der Anthropologie macht die sog. „Mosaiktheorie“ wahrscheinlich, nach der vor etwa hunderttausend Jahren in einem Entwicklungszweig der Hominiden einige hundert morphologische, physiologische und verhaltensmäßige evolutionäre Veränderungen eintraten und miteinander ein sprechendes Lebewesen schufen (vgl. R.- A.Müller).

Emergenz des Sprechens ... ist sicherlich kein isolierender Prozess gewesen oder die Konsequenz von ein paar auslösenden Anpassungsleistungen. Vielmehr muss praktisch der ganze Prozess der Menschwerdung berücksichtigt werden. Die Entstehung der Sprache erscheint dann dicht verwoben mit den meisten, wenn nicht allen Mechanismen, die den Menschen geformt haben. (Wind 1983: 35, eigene Übersetzung)

Auch für den Neurobiologen P. Lieberman resultiert die Sprachfähigkeit aus den zentralen kognitiven Fähigkeiten und spezifischen „peripheren Mechanismen“ (Lieberman 1984: 16f.). So versteht er die Syntax als sprachspezifische Weiterentwicklung der Motorik, liegen doch Motorik und die Broca-Region, die die Syntax maßgeblich steuert, dicht im Gehirn beieinander. Diese Vorstellungen werden auch gestützt durch die umfangreichen Arbeiten Patricia M.Greenfields (1991): Während der ersten zwei Lebensjahre (also vor dem Erwerb der grammatischen Regeln) liegen dieselben neuronalen Fä-

higkeiten der Sprachentwicklung zugrunde wie auch der Fähigkeit, Gegenstände manuell zu kombinieren, einschließlich des Werkzeuggebrauchs. Die Spracherwerbsforscherin Elisabeth Bates folgert, statt eines „LAD“ in Form einer Universalgrammatik eher ein „general-purpose-learning-device“ anzunehmen. „Stattdessen (statt des LAD) scheint dem Sprachlernen eine relativ plastische Mischung neuronaler Systeme zugrundezuliegen, die auch andere Funktionen haben.“ (Bates 1992: 180)

Biologisch gesehen wäre also die Evolution des sprechenden Menschen zu begreifen, indem man sein spezifisches Sprachvermögen in einer neuen „Umgangsform“ mit den verfügbaren Fähigkeiten sieht. Es musste unseren Vorfahren nichts prinzipiell Neues „zuwachsen“, es „genügte“ eine Änderung des genetischen Programms.

Handlungsstrukturen werden auch zu Sprachstrukturen So findet das Kleinkind mithilfe einer spezifischen Kombination geistiger Fähigkeiten seine Sprache in der sozialen Umwelt. Wie die Piaget-Schule – besonders J. S. Bruner – in vielfältigen Forschungen gezeigt hat, ist der „Denkweg“ des Kleinkindes, eine Grammatik zu konstruieren, als neue Umgangsform plausibel darzustellen im sensomotorischen Lernprozess: Die ersten Bewegungs- und Handlungsstrukturen werden auch zu syntaktischen Grundstrukturen (vgl. ausführlich in Ingendahl 1991, Kap. II). Entsprechend seinen eigenen Handlungen organisiert es auch die sprachlichen Äußerungen mehr und mehr nach dem kategorialen Grundmuster „*An Agent's Action toward a Goal by some Instrumentality in a particular constraining Scene.*“ (Bruner 1990: 85)

Diese Kategorien: der Akteur, eine Aktion, ein Ziel und Instrumente in einer einschränkenden Szene, diese Kategorien übt das Kind ein in Handlungen, in denen es auf die Umwelt zugeht, um sie zu be-greifen; und diese Kategorien wird es dann mit Satzgliedkategorien seiner Sprache belegen. Darin trifft sich die Piaget-Schule mit den Vertretern der Universalgrammatik.

Das Kind lernt zunächst zu interagieren und zu kommunizieren; im zweiten Lebensjahr belegt es die Handlungsstrukturen mehr und mehr auch mit Wörtern; mit diesen baut es nun auch seine Syntax auf. Sprachspezifische Tiefen- wie Oberflächenstrukturen sind demnach senso-motorisch aus dem Interaktionskontext gelernt. (vgl. Bruner 1975, Bates 1979 und Lieberman 1984). Wie aber erlernt das Kind die Wortinhalte?

Ein Nervensystem samt Gehirn kann nur mit seinen eigenen Zuständen interagieren. Signale der Wahrnehmungsorgane lösen in Bereichen dieses Systems verschiedene Wirkungen aus, die als „Bedeutungen“ erlebt werden („fressbar“, „zusammenziehen“, „weg hier!“). Diese Bedeutungen erzeugt das Gehirn aufgrund genetischer und erlernter Kategorien. „Eine sensorische Erregung hat demnach eine bestimmte Bedeutung dadurch, dass sie an einem bestimmten Ort stattfindet, während an anderen Orten andere Erregungen stattfinden.“ (Roth 1991: 368) Was dann im Gehirn als „Inhalt“

erzeugt und gedacht wird, ist im Verhältnis zum Wahrgenommenen kein Abbild, sondern höchstens ein Modell oder Symbol, allgemein: eine Repräsentanz (auch: Referenz). Die Repräsentanzen verschiedener Hirnbereiche (Sehen, Motorik, Gefühle ...) stehen miteinander in Wechselwirkung. Das gilt besonders intensiv für zwei Subsysteme, die miteinander „Sinn“ stiften und die spezifisch menschliche Handlungsplanung bestreiten: das psychische System („Bewusstsein“) und das Kommunikationssystem. Letzteres besteht aus sog. „Synreferenzen“ (Hejl): gemeinschaftlich geltende Repräsentanzen, die in einem Sozialsystem geltende Wirklichkeitskonstitution kodieren. „Während ‚Selbstreferenzialität‘ den Bezug auf die Zustände eines kognitiven Systems bezeichnet, die aus seiner operationalen Geschlossenheit resultieren, hebt ‚Synreferenzialität‘ den Bezug auf im Sozialsystem ausgebildete oder/und für es konstitutive Zustände hervor.“ (Hejl 1992: 280) Diese Zustände „gibt es“ auch nur „in“ den Gehirnen der Individuen; es sind diejenigen, die ein Individuum zu einem Mitglied eines Sozialsystems machen.

In vokalischen, gestischen oder schriftlichen Äußerungsakten stiften Synreferenzen „strukturelle Koppelungen“ (Maturana) mit anderen Individuen. Um in ihrer situativen Bedeutung verstanden zu werden, müssen sie mit anderen Synreferenten und Bewusstseinsselementen interagieren. Indem sie gemeinsam auf Intentionen, Normen und Tatsachen referieren, stiften sie „Verständigung“.

Repräsentanzen des Bewusstseins („Selbstreferenzen“) und Repräsentanzen des Kommunikationssystems („Synreferenzen“) sind notwendig verschieden (vgl. Baecker 1992): die kommunizierbaren Repräsentanzen sind aussprechbare/schreibbare Allgemeine für vielerlei Besondere, sie sind ausgerichtet auf Vermittlung an „andere“; sie lassen Informationen in seriellen (grammatischen) Strukturen zeitlich neu organisieren und auf verschiedene intentionale Zwecke ausrichten. Sie sind auf die Referenzen des Bewusstseins zwar notwendig angewiesen, aber nicht starr mit ihnen verbunden. Ihre Beziehungen – so viele de facto auch fest sein mögen – können immer wieder neu geknüpft werden. Darin liegt die Möglichkeit zur Reflexion und damit der Freiheit.

Sprache als besondere Umgangsform Die Vorstellung eines isolierbaren Sprach-Moduls im Gehirn ist nicht haltbar, wie R.-A. Müller (1991) überzeugend nachgewiesen hat, viele Gehirn-Bereiche müssen an sprachlichen Tätigkeiten mitwirken. Trotzdem arbeiten tausende Linguisten in aller Welt an der Konstruktion eines Grammatik-Moduls nach Vorgaben der Chomsky-Schule (vgl. Chomsky 1981). P. Seuren wies schon 1978 nach, dass die Theoriekonstrukte der Chomsky-Linguistik keinesfalls der psychischen Realität entsprechen. Und Chomskys-Schüler Ray Jackendoff hat auch diese Tatsache ernstgenommen, dass Sprachforscher ihre Grammatik als Modell konstruieren müssen, weil die sprachlichen Fähigkeiten durch Introspektion nicht erreichbar und also nicht direkt zu erforschen sind. „Anders als Freuds Unbewusstes ist die mentale Grammatik auf keinen Fall verfügbar („under any conditions“).“ (Jackendoff 1993: 19) Er folgert mit entwaffnender Offenheit weiter: „Und da die Erwachsenen die sprachlichen Regeln nicht wahrnehmen, können sie sie auch nicht lehren. ... Kinder ziehen die Regeln aus (Beispiel)Sätzen heraus und müssen sich ihre Grammatik selbst konstruieren“

(Jackendoff 1993: 24f.). Das – so wiederum die Folgerung – schaffen sie mit einem angeborenen „Instinkt“ (ebd.: 82), den Linguisten „Universalgrammatik“ nennen, weil sie „allgemeinmenschlich ist und auf jede Sprache der Welt angewendet werden kann, ... Diese ist ebenso unbewusst und nicht der Introspektion zugänglich wie die mentale Grammatik“ (ebd.: 28/29). Die Universalgrammatik ist ein „Denkweg, unbewusst eine mentale Grammatik zu konstruieren“ (S. 30).

Mit seinen Überlegungen kommt Jackendoff dem Bild von „Sprachverarbeitung im Gehirn“ recht nahe, das neurologische Forschungsergebnisse vermitteln: Wie unsere visuellen Wahrnehmungen alle aus denselben kleinen Grundformen zusammengesetzt werden, so können auch unsere sprachlichen Tätigkeiten aus kognitiven Grundoperationen generiert werden. Denkfähigkeiten wirken beim Menschen auch zur Produktion, Rezeption und Reflexion von Sprache zusammen.

Der Neurobiologe Gerhard Roth betont immer wieder, dass es kein spezielles Sprachorgan des Menschen gibt; „Sprache“ ist also eine spezifische Form des Umgehens mit geistigen Fähigkeiten. Diese Umgangsform Sprache brachte und bringt Merkzeichen aus Laut und Bedeutung hervor, die Menschen einer Kulturgemeinschaft miteinander in gleicher Weise auf ihre Erfahrungen beziehen. Diese Merkzeichen bleiben, obwohl sie ständig neue Erfahrungen bezeichnen und ordnen, stets identisch (jedenfalls über lange Zeit). Auf diese Weise ermöglichen sie den Menschen sowohl eine Orientierung in ihren Lebens- und Erfahrungswelten als auch Verständigung mit anderen Menschen, die ganz andere Erfahrungen damit aufrufen.

Äußern wir nun Sprache, so regen wir unsere Gegenüber an, in ihrem Gehirn *die* Informationen aufzubauen, die uns zur Äußerung veranlaßt haben. Sprachliches Verhalten ist ein „Orientierungsverhalten“ (Maturana), es soll andere zum Konstruieren bestimmter Informationen anregen. Oft erfahre ich aus der Reaktion meines Gegenübers, was er aus meiner Äußerung gemacht hat, d.h., wie er sie verstanden hat. Nun weiß ich durch Beobachtung meiner selbst, wie ich bestimmte Zustandsveränderungen in anderen Menschen auslösen kann; mein vorausschauendes Entwerfen möglicher Äußerungen bedarf des Rückgriffs auf wiederkehrende regelgeleitete („rekursive“) Ausdrucksmittel; das ist zum einen ein universales Regelwerk zur Ermöglichung von Verständigung (konsensueller Bereich erster Ordnung), zum anderen meine Sprache mit ihren spezifischen Lexemen, semantischen und syntaktischen Strukturen, mit denen ich „konsensuelle Bereiche zweiter Ordnung“ aufbauen kann. Die virtuellen Sprachzeichen kenne ich als an bestimmte Laut-/Schriftzeichen gebundene *Inhalte*, dadurch, dass ich weiß, welche Erfahrungen ein Angesprochener damit aufrufen („meinen“) könnte. Indem ich sie ausspreche und er sie in dieser Handlungssituation auf bestimmte Erfahrungen bezieht, gibt er meiner Äußerung eine Bedeutung für sich: ob es eine gemeinsame Bedeutung ist, wird sich vielleicht herausstellen.

Denn jeder bezieht die Äußerung auf das, was *in ihm ist*, Wahrgenommenes, Hinzugedachtes, Gefühltes, Erwartetes ...

Die naturwissenschaftlichen Erkenntnisse der Hirnforschung bestätigen also deutlich den vermittelnden Charakter sprachlicher Ausdrucksformen; sie sind weit mehr Operationen als Bestand. Sobald sie in Erscheinung treten, sind sie nie „nur sie selbst“; erst der Systemlinguist kann sie von allem Vermittelten reinigen und isoliert betrachten.

Reflexion Menschen können ihr Denken in Sprache zum Ausdruck bringen und reflektieren. Indem das kognitive System sich selbst zum Gegenstand des Operierens macht (Metakognition), spielt es die Rolle seines eigenen „Beobachters“. Als Beobachter versprachlicht der Mensch Erfahrungen und Denkergebnisse in Hinblick auf andere Menschen in einer Situation, im Hinblick auf ein Handlungsziel. Wir erkennen die Lebenswirklichkeit, indem wir sie ordnen, etwa die Welt außerhalb unseres Organismus‘ als „Umwelt“, unsere Gedankenwelt als „Ich-Bewusstsein“ o.ä.; und auch diese Beschreibungen können wir wiederum beschreiben (Metakommunikation). Das Subjekt, das sich dabei „seiner bewusst“ wird, entsteht also als „metarepräsentionale Tätigkeit des Systems“ (Flohr): es beschreibt das, was es erlebt, denkt ... in einem fremden Medium: einer sozialen Sprache. Es erzeugt also eine andere Art des Wissens als das beschriebene: das Gefühl der Angst „ist“ nicht dasselbe wie der Ausdruck „ich habe Angst“; explanatorisches Wissen ist nie das, was in internen Zuständen existiert.

Wir beziehen uns beim Reflektieren so auf unser Gedächtnis wie etwa auch auf einen Gegenstandsbereich in der sichtbaren Umwelt. Sprachliche und nichtsprachliche Kenntnisse und Fertigkeiten bilden unser „*Gedächtnis*“. In der Gehirnforschung wird es nicht als „Speicher“ mit verschiedenen Kammern beschrieben, sondern als Funktionsbereich, in dem man je nach Arbeitsweise verschiedene Behaltensformen unterscheiden kann:

Die Fähigkeit des Menschen, sich „beim Denken zuzusehen“, ermöglicht eine ungeheure Vielfalt und Kreativität im Umgang mit Gelerntem: Auf jeden Aspekt des Erfahrenen kann er reflektieren: auf das Wahrnehmbare, das Kategorisierbare, das Versprachlichte, die Gefühlsprägung und Bewertung; aus solcher Reflexion kann er jeden Aspekt mental beeinflussen. Er kann intentional, aber auch nach Traummustern mit den Erfahrungen umgehen: Rational, in Tagträumen oder poetisch kann man sie von ihrer Handlungsgebundenheit befreien und in Imaginationen neu kombinieren. Oder man ordnet sie rational nach theoretischen Modellen zu hypothetischen, abstrakten Entwürfen; oder aber man reflektiert die Wertsysteme selbst, stellt sie in Frage und konstruiert verallgemeinerbare Normen, nach ethisch-politischen Prinzipien. Auch nichtbewusst überwachen wir übers „Monitoring“ die Verständlichkeit und Regelmäßigkeit von Formulierungen; zugleich setzen wir die miterlebte Interaktion ins Verhältnis zu uns selbst, vor allem zur Zukunft: Werde ich dazu stehen können?

Stört irgend etwas in der Wahrnehmung oder werden wir unsicher, dann setzen Reflexionen ein: Wir beobachten bewusst eine der Ebenen der Konstruktion einer Sprechhandlung oder eines Verständnisses. Wir korrigieren, variieren, kommentieren die sprachliche Form, meist aber nicht um ihrer selbst willen, sondern um der Tatsache willen, die sie gerade bezeichnen soll, oder um der beteiligten Personen willen in der Situation. Wir *kennen* unsere Sprache, ihre „Syntax“, „Semantik“ und „Pragmatik“, ohne sie jedoch beschreiben zu können. Wer doch ein Sprachbeschreibungssystem („Grammatik“) in seinem deklarativen Gedächtnis beherrscht, verfügt über zwei voneinander unabhängige Wissensbestände (vgl. Anderson/Lynch 1988), deren Interaktion nicht einmal im Fremdsprachenunterricht gelingt, der eine Sprache über ihre Grammatik lehren will (vgl. Hecht/Hadden 1992): 86% der Schüler, die einen Fehler identifizieren, aber eine falsche oder gar keine Regel zum Fehler nennen, korrigieren ihn richtig!

Auch Reflexionen sind Handlungen, denn sie sind sinnvoll als „Verbesserungen“ laufender Äußerungen, aber auch als Planung, Probe, als Experiment, Frage, Versuch, als Spiel oder Phantasie. Wir wollen etwas mit der Reflexion und kennen das „Worumwillen?“.

Durch die Sprache hindurch reflektieren wir auf soziale Beziehungsverhältnisse, auf Weltbilder und ihre Sichtweisen, auf Bewertungen und Selbstdarstellungen, auf alles also, was sprachliche Formen vermitteln. „Sprachreflexion“ ist eine ungeheuer vielfältig genutzte geistige Operation, verfolgt unendlich viele Interessen und verhilft uns ständig zu *dem* Leben, das wir lieber führen (würden) als das ablaufende.

Reflektierend erzeugen wir unsere Subjektivität Mit solchen verallgemeinernden Reflexionen auf unsere Gedanken und Handlungen nähern wir uns auch dem, der hinter all diesen geistigen Tätigkeiten steht als „Täter“ oder „Urheber“; in diesem Selbsterforschungsprozess wird es wichtig sein zu begreifen, dass wir als Täter nicht vor oder neben den Gedanken stehen (wie es uns die Satzstruktur nahelegt), sondern dass wir genau der Gedanke sind, den wir da gerade reflektierend denken.

Aus neurophysiologischen und -psychologischen Erkenntnissen hat T. Metzinger (1993) eine „naturalistische Theorie des Subjekts“ entwickelt; sie ist für unser Thema wichtig, weil es für eine Didaktik entscheidend ist, dass der Lernende seine Sprachreflexion als *seine* weiß und anerkennt. Ich versuche, das für unsere Argumentation Relevante zusammenzufassen.

Ein Gehirn arbeitet mit *Präsentaten* (direkt ausgelöste Hirnreize), *Repräsentaten* (von Wahrnehmungen ausgelöste mentale Modelle) und *Simulaten* (ausgedachte mögliche Modelle). Beim Reflektieren wendet das denkende System seine Aufmerksamkeit einem dieser „Daten“ zu, bindet es in eine umfassendere Struktur ein und *metarepräsentiert* es auf diese Weise. Wie aber die Repräsentate nicht einfach Abbildungen der Außenwelt sein können, sondern neu erzeugte mentale *Modelle*, so wird auch bei der Reflexion eine Meta-Repräsentation *als Modell erzeugt*. In diesem Prozess wird sich das erzeugende System („der Mensch“) seines Wissens *bewusst*.

Repräsentation und Metarepräsentation sind verschiedene Prozesse an verschiedenen „Orten“ im Gehirn. Hier entsteht das Problem, dass wir bewusst nie in der Gegenwart unserer Erfahrungen leben können. „Das subjektive Jetzt hinkt immer den vielen objektiven Ereignissen, durch die es konstituiert wird, hinterher.“ (102). Wir erleben jedoch eine Erfahrung und ihre Bewusstheit als gleichzeitig, so wie wir auch multimediale Sinnerfahrungen (über Gesicht, Gehör, Sprache ...) zu einem Ereignis zusammenfassen, es also dazu *machen*.

Und wie die Repräsentate vom Wahrnehmungsinput lösbar und für Gedanken neu kombinierbar sind, so können wir auch über die Meta – Repräsentationen frei verfügen und sie zu „höherstufigen“ Modellen zusammenbauen. Es entstehen „abstrakte Informationen“, die selbst in der phänomenalen Welt keine direkte Entsprechung haben wie Verallgemeinerungen, „immer“, „die meisten“; es entstehen Weltbilder, Theorien, Geschichten ...

So wie wir alle Repräsentate in umfassendere einbetten, können wir auch ein *Modell unserer selbst* in unser Weltmodell einbetten. Ein Bild von sich selbst entwickeln Lebewesen, die zwischen Fremdreizung und Eigenreizung unterscheiden können: das Körperschema ist auch für uns das Fundament des Selbstbildes, eine „leibgebundene Subjektivität“. Da wir aber auch wissen, dass dieser Körper Gefühle empfindet und denkt, erzeugen wir ein Modell eines fühlenden, denkenden Lebewesens, das alle dieser Gefühle und Gedanken „hat“, das alle diese Prozesse durchführt, alle Einzelheiten aufeinander beziehen und daraus Folgerungen ableiten kann; sie entscheiden wiederum das Handeln des Selbst. Es entsteht so das Bild eines seiner selbst Mächtigen, der „absichtlich“ oder „willentlich“ seinen Geist steuert. Doch warum ist es oft verwirrend, ich zu sein? Wir sind uns selbst nicht direkt zugänglich, sondern nur über die Produkte des von uns selbst erzeugten inneren Informationsflusses (286). Aber damit erzählen wir auch unsere Lebensgeschichte, erzeugen *eine* Perspektive, eine Identität, bemerken Brüche und Wechsel, Abweichungen und Höhepunkte einer Entwicklung, – meist nichtahnend, dass wir auch diese Reflexionen unseres selbstgeschaffenen Lebens selbst sind.

Dies ist nicht nur ein Gedanke, sondern „es ist für uns irgendwie, derjenige zu sein, der dies denkt.“ **Selbstbewusstheit** heißt also nicht nur, mich zu denken, sondern mich als den zu erleben, der sich denkt. Das Verhältnis dieses Erlebnisses zu meinen Wissensinhalten ist das der „Meinigkeit“, eine Relation, die bei Schizophrenen verloren geht. Zustände, von denen ich sagen kann wie es ist, sich in ihnen zu befinden, sind meine; ein (biologisches) System, das mentale Zustände als die seinen weiß, ist ein Subjekt, oder: hat Subjektivität.

In dieser Annäherung wird das Selbst-Bewusstsein bestimmt als Erzeugnis des Menschen, der dieses Selbstbewusstsein lebt. Er erzeugt es reflektierend; doch weil er es lebt, erzeugt er es auch handelnd. Beide Wege des Hervorbringens einer Subjektivität verbindet die Forschungsdiskussion in der Kulturpsychologie im Kommunizieren: Jeder erzeugt seine Subjektivität, indem er sich und anderen sein Leben erzählt (vgl. Bruner 1990, bes. Kap. V). Und da er es erzählt, formuliert er es in Abhängigkeit von Situationen und anderen Menschen. So reflektiert er sein Leben in Varianten; diesem gegenüber ist er stark und überlegen, jenem gegenüber stellt er sich als unsicher und sensibel vor ... und glaubt jeweils daran. Doch es ist nicht nur wichtig, was er über sich denkt, sondern ebenso was er tut. Seine Taten, seine wirklichen und

vorgestellten, die gerade lebten, die geplanten und die ausgedachten machen den Inhalt seiner Erzählungen aus. Ihre wahrhaftige Formulierung konstituiert eine Subjektivität zu einer bestimmten Zeit in einer bestimmten Situation. Form und Substanz der Erzählung tragen gleichermaßen zum Bild einer Subjektivität bei. Diese Bilder wiederum wird mancher metareflexiv auf eine „Identität“ hin bedenken, auf einen Lebenslauf mit subjektiver Geschichte und wiedererkennbarer Grundhaltung.

Kommunizierend bin ich auch immer ein soziales Subjekt. Die Differenzen zwischen den selbsterzeugten mentalen Modellen und den sozial generierten diskursiven Modellen machen mir Vermittlungsprobleme, die eben ich als Subjekt austragen muss. Da wir uns dabei zusehen können, werden wir auch in der Lage sein, diese Reflexionen im Laufe eines Lebens zu verändern, vielleicht sogar stetig zu vervollkommen. „Erkenne dich selbst!“, riet schon das Orakel in Delphi: Im Menschen kehrt sich die Evolution nach innen. Da das Orakel aber nur bedeutet, kann der Prozess der Erkenntnis nur eine permanente Befragung sein nach der Angemessenheit der Kategorien, mit denen wir unser Selbst erfragen.

Ja ja, die Alten haben eben alles schon gewusst! Vor allem Platon, der ja schon im Reflektieren das Wesen des Menschen erkannte:

Daher ward der Mensch allein unter den Lebewesen mit Recht „Mensch“ (anthroopos) genannt, weil er, was er gesehen hat, forschend betrachtet. bzw. in Schleiermachers Übersetzung: „weil er zusammenschaut, was er gesehen hat“ (anathroon ha opoope).“ (Kratylos 399 c, 17. Kap.: 63)

Ein schöner Satz, gern zitiert; nur: Seine Wahrheit beweist er nicht etymologisch, sondern widerwillig implizit. Kenner Platons und des Altgriechischen werden wissen, dass Platon diese Etymologie erfunden hat; aber sie werden auch zugeben, dass sie – besonders gegenüber der wahrscheinlicheren Etymologie „Barträger“ – sehr gut erfunden ist!

Auf diese Weise macht Platon implizit klar: Die Wahrheit steckt eben nicht in der Sprache, sondern darin, was man mit der Sprache formuliert. Wenn aber die Sprache erst den Menschen zur Reflexion befähigt, kann er doch wohl nicht in der Entstehungssituation von Sprache den Menschen als „Reflektierenden“ versprachlichen!

Also beweist die Geschichte reflexiv letztendlich doch, was sie beweisen will: Ja, der Mensch ist der Reflektierende, nur eben nicht etymologisch.

2.2 Die Genese der Fähigkeiten zur Sprachreflexion

Den Weg des sozialen Bildungsprozesses
bezeichnen nicht neue Technologien,
sondern Stufen der Reflexion,
durch welche kommunikatives Handeln

Sprechenlernen setzt Reflexion auf Sprachliches voraus – nicht-bewusste natürlich; jeder Lernprozess fußt notwendig auf reflexiven Operationen: Schon wenn das Kleinkind im 1. Lebensjahr *Laute* als *Sprachlaute* erkennt und differenziert, nur Sprachlaute *seiner Muttersprache* sich aneignet, sie seinem Wissen zuordnet und *Bedeutungen bildet*, sie ausprobiert, modifiziert, sie zu kombinieren versucht ...

Aber diese Feststellungen enthalten auch schon die ganze Problematik der Kindersprachforschung: Was sich im Gehirn des Lernenden abspielt, können wir nur mit Hilfe theoretischer Schlußfolgerungen aus körperlichen Anzeichen deuten: Der dreimonatige Säugling hält inne in einer Bewegung, wiederholt eine Phase, lächelt, wendet sich einem Ding näher zu ... Wir schließen: Jetzt beginnt Bewusstsein, das Kind unterbricht den Reflex, es denkt zwischen Reiz und Reaktion, es entdeckt etwas als etwas Bestimmtes und bewertet es, nutzt es. Zwischen Reiz und Reaktion wird es fortan seine Weltkenntnis, seine Sprache, seine sozialen Orientierungen einschieben; aus dem Verhalten wird ein Handeln, dessen Komponenten reflektierbar sind.

Das Entdecken der Bedeutungen Sprachreflexion beginnt mit dem, was wir Erwachsene das „Spiel mit den Lauten“ nennen; der Säugling spielt mit seiner Artikulation so selbstverständlich wie mit den Zehen. Diese Laute sind zunächst bei allen Kindern der Welt gleich, denn sie sind nicht nachgeahmt: Dazu müsste das Kind den kaum äußerlich gegliederten Stimmstrom segmentieren, aus den Sprachäußerungen seiner Umwelt einzelne Laute heraushören können und sie zueinander und zur Situation in Beziehung setzen. Eben darauf bereitet es sich in der „Latenzphase“ – etwa zwischen dem 6. und 9. Lebensmonat vor: Es lallt jetzt weniger oder gar nicht mehr, beobachtet dafür sehr aufmerksam, begreift die Beziehungen der Sprachlaute zu Gegenständen (schaut bei „tik-tak“ zu einer Uhr), freut sich über bekannte Lautformen wie über bekannte Gesichter. Wenn dann das Lallen wieder einsetzt, artikuliert das Kind nur noch Laute der Muttersprache, das chinesische Kind also andere als das deutsche. Jetzt hat es gelernt, Sprachliches wahrzunehmen und kognitive Operationen darauf anzuwenden: *Identifikation* wiederkehrender Laute und ihrer Beziehungen, dadurch *Definition* des Lautereignisses als bedeutsam. H. Hörmann faßt beide Operationen im Begriff der *Konstantisierung* (1970: 300) zusammen und betont ihre entscheidende Funktion für den Spracherwerb.

Wenn das Kind im 2. Lebensjahr anfängt zu sprechen, kann man häufig beobachten, dass das Sprechenlernen in reflektierten Akten erfolgt: Das Kind wiederholt manche Wortformen gern, andere nicht, bindet sie in Gefühle ein, lehnt manche mit „Nein!“ ab oder widersetzt sich ihnen mit Körperausdruck,

probiert sie in verschiedenen Kombinationen und situativen Bezügen aus; dabei studiert es aufmerksam die Reaktionen der Umwelt.

Das Kind erlernt eine Sprache von Anfang an in Bezügen zu seinen vorhandenen Erfahrungen und nicht ab Null. Es weiß ja schon viel über seine Welt und kann längst nichtsprachlich kommunizieren; sprachliche Ausdrucks- und Verstehensmittel kommen jetzt hinzu, übernehmen manche Körperausdrücke, ergänzen, entfalten andere. Das geht nicht glatt; Widersprüche werden erzeugt, die eigenen Erfahrungen gehen in der angebotenen Sprache nicht einfach auf. Vieles muss verdrängt werden. Jede (Sprach)-Kultur lässt bestimmte Bedeutungen der Erfahrungen zu, andere schließt sie aus, tabuisiert oder sanktioniert sie. Sozialpsychologie und Psychoanalyse setzen hier die Entstehung des Unbewussten an: unterdrückte Erfahrungen werden *desymbolisiert* (Lorenzer 1975: 162), also aus sprachlichem Umgang ausgeschlossen; sie werden fortan nur in Träumen und „Fehlleistungen“ in Erscheinung treten. Die reflexiven Operationen beim Lernen, das Verknüpfen, Sortieren und Bewerten sind also inhaltlich gesteuerte Gestaltbildungen: Die Angebote der Umwelt werden reflektiert

- a) (retentiv) auf vorhandene Kenntnisse und Deutungssysteme,
- b) (protentiv) auf mögliche Wirkungen in Situationen.

Implizite Reflexionen Aufgrund dieser Modellvorstellung können wir uns kindliche Verhaltensweisen erklären, wie sie bei Zwei- und Dreijährigen zu beobachten sind:

- Das Kind spricht zu einem Gegenüber anders als wenn es allein vor sich hin spricht, und zwar referentiell klarer spezifiziert, konventioneller, syntaktisch differenzierter, deiktisch expliziter und lautlich präziser (Ramge 1975: 70ff.).
- Es spricht zu jüngeren Geschwistern anders als zu älteren und Eltern (ebd.: 96).
- In Rollenspielen übt es sich in sprachliche Varianten ein (z.B. für die Mutter: „Mami, Rosi, Frau R.“) (ebd.).
- Es vergewissert sich der Zustimmung der Eltern (ebd.: 129ff.).
- Es modifiziert Äußerungen mit Partikeln (ja, doch, mal) im Hinblick auf bestimmte Partner (ebd.: 171ff.).
- Es begründet Äußerungen im Hinblick auf Partner („nich werfen! Papa schimpft“) (ebd.).
- Es übt sich in „Trainingsmonologen“ in normale Sprachformen ein (ebd. 75). R. H. Weir (1962) hat in den „Einschlafmonologen“ sämtliche „Proben“ nachgewiesen: Umstellproben, Ersatzproben usw.
- Es korrigiert das eigene Sprechen, von sich aus oder nach dem Blick auf Partnerreaktionen (ebd.: 106ff.).
- Es korrigiert das Sprechen der anderen wenn es ihm „nicht richtig“ erscheint; das kann heißen
 - es entspricht nicht seiner gewohnten Lautgestalt;
 - es stimmt nicht mit seiner Kenntnis des Sachverhalts überein;
 - es stimmt nicht zur Intention des Sprechers, wie es sie annimmt;

- es stimmt nicht zu dem, was „man normalerweise höflich sagt/tut“ (vgl. Downing/Valtin 1984: 251ff.);
- Es „checkt“ die Wirkung/das Verständnis seiner eigenen Äußerungen beim Gegenüber (ebd.: 207ff.);
- Es plant sprachliche Handlungen strategisch. Lea (2;7): „Mami, ich will was wissen!“ – „Was denn?“ – „Hast du Schokolade für mich?“;
- Es fragt nach Bezeichnungen, nach Bedeutungen, will Ausdrücke bewusst lernen (ebd.);
- Es spielt mit Sprachelementen, erprobt Sinn und Unsinn, erfindet Witze und Rätsel.

Erste Metakommunikation Auch *explizit* äußert sich das Kind in den ersten Jahren des Spracherwerbs über Sprachliches; es spricht so selbstverständlich über sein und anderer Sprechen wie über alle Tätigkeiten („Papa sagt, dass man nicht Scheiße sagt.“). Es differenziert „sagen“ aus zu „fragen, erzählen, versprechen“ u.a.

Bates gibt metasprachliche Äußerungen eines Mädchens vom Anfang ihres dritten Lebensjahres wieder wie: „Was hast du gesagt? Ich sagte... Man sagt nicht ... Was habe ich gesagt? Sag mir ..., ... hat es auch gesagt.“ Sie zitiert wörtlich, nennt jemanden ein „Schnattermaul“, und erkennt eine Aussage ihrer Mutter als „Lüge“. Sie korrigiert das Sprechen anderer, und zwar in bezug auf Wortwahl und Wortformen. Ihre einzelnen Äußerungen kann sie explizit aneinanderbinden, so dass Texte als „Erzähleinheiten“ entstehen. Bates hat die Nacherzählung eines Mädchens in 22 Sätzen aufgenommen; sie endet mit der Frage: „Hast du verstanden?“ (Bates 1976: 148). Kinder können also mit zweieinhalb Jahren Inhalts- und Beziehungsaspekt ihre Sprechens explizit differenziert ausdrücken und damit anfangen, über die pragmatischen Aspekte ihrer Kommunikation nachzudenken.

Man kann mit dem Vorschulkind über Sprachliches sprechen wie mit jedem (unausgebildeten) Erwachsenen (Oksaar 1977: 103). Seit Anfang des 4. Lebensjahres ist ihm Metakommunikation eine geläufige Verhaltensweise: Es fragt nach den Bedeutungen der Wörter, spricht mit den Eltern über das, was sie und andere gesagt haben, kritisiert und korrigiert es; Semantik und Pragmatik sind die wichtigsten Bereiche seiner Metakommunikation, Morphologie, Syntax oder Phonetik so gut wie gar nicht. Mit sechs Jahren spricht es auch über metaphorische Ausdrücke (Augst 1978: 332ff.).

Lea ergänzt mit 2;6 Jahren eine gemeinsame Schimpfwortsuche mit: „Ich hab noch ein Wort gefunden.“ Oder sie stellt klar: „Ich eß jetzt die Nuß.“ – „Erst knacken, dann essen!“ – „Das hab ich doch gemeint.“ Oder sie erkundigt sich bei mir: „Hast du mich zweimal gefragt, ob ich Pipi muss?“ Bei ihrer Mutter plant sie: „Ich geh‘ jetzt mal meinem Vater was vorjammern.“ Mit drei Jahren erläutert Lea: „Der Vinzenz hat mir erklärt, wenn seine Mutter ihn ruft, kommt er sofort.“ Wie H. Ramge festhielt, nehmen

explizite Redeeinleitungen („sag ich dir“, „mein‘ ich“ u.ä.) im dritten Lebensjahr kontinuierlich zu (a.a.O.: 177).

Diese Sprachreflexionen sind in Handlungssituationen eingebunden und alltagspraktisch sinnvoll. Es sind aber auch kürzere und längere Reflexionen zu beobachten, die auf ein „Aussteigen“ aus der Handlung mit ästhetischer oder theoretischer Orientierung schließen lassen. Das Kind spinnt sich ins Sprachspiel ein, Probieren wird zum Selbstzweck, die Lust am Spiel trägt es fort; oder aber es steigt aus mit der Frage nach der Definition eines Wortes, das es schon länger kennt: „Was ist Nach-Hause-Gehen?“ Lea hört sich den Definitionsversuch genau an und widerspricht, wenn sie nicht zustimmen kann. Oder sie definiert selbst: Mit 3;9 fällt ihr Essen von der Gabel auf den Tisch. „Ich hab nicht geschlabbert.“ – „Doch, hier!“ – „Das ist gekleckert. Schlabbern ist auf Sachen (Kleidung), Kleckern auf den Tisch.“

Ebenfalls einer theoretischen Einstellung entspricht die Frage nach der Motiviertheit von Bezeichnungen: „Warum heißt der Frischkäse?“ Dieses Wissen-Wollen ist weder ausgelöst durch eine Handlung noch mündet es in eine; es ist eine eigenständige Theorie-Insel im Alltagsverhalten. R. Valtin sieht in solchen „Ausflügen“ keine Distanzierung der Kinder von der Situation, höchstens von einer Äußerung; sie meint, die Kinder wechseln lediglich zu einer anderen Handlungsintention, die sie jetzt – gerade innerhalb derselben Situation – für wichtiger halten: korrigieren, spielen, Blödsinn machen, jemanden ärgern ... (a.a.O.: 207ff.). Eine Reflexion ist alltagspraktisch, wenn sie zur situativen Lösung von Kommunikationsproblemen dient; sie ist als ästhetische oder theoretische von der Handlungsebene abgehoben, wenn die auslösende Frage/das Spiel nicht aus der umgebenden Handlung abzuleiten ist und selbständig weiterträgt.

Reflexionen in Selbstgesprächen Emily's Einschlafmonologe sind in der Zeit ihres Alters zwischen 18 und 36 Monaten aufgezeichnet und von einer Arbeitsgruppe gründlich analysiert worden (Nelson 1989). Sie zeigen, dass wenn ein Kind sich nicht in die Lücken eines Sprechpartners einpassen muss, seine Äußerungen beim Reflektieren grammatisch komplexer, inhaltlich entfalteter und weniger situationsgebunden sein können als in Konversationen. Jerome S. Bruner fasst die Untersuchungen zusammen (1990: 88): Die abendlichen Selbstgespräche handeln nicht nur von dem, was sie tagsüber getan hatte oder tun wollte; sie versuchte anscheinend, ihrem täglichen Leben Sinn zu geben: Sie schien ein Integral zu suchen für ihre Tätigkeiten, ihre Gefühle und das, was sie glaubt. Die sprachlichen Funktionswörter zur Verbindung, zur kausalen und temporalen Vernetzung der Aussagen nahmen ständig zu. Doch die grammatischen Fortschritte waren angetrieben von der Notwendigkeit, „die Dinge organisiert zu kriegen“, sie angemessen „auf die Reihe zu bringen“. Bald trennt sie dabei sprachlich das Vergangene vom Zeitlosen (in Begründungen etwa), sie differenziert den illokutiven Status

ihrer Äußerungen („ich weiß – ich vermute“). Ein kurzes Beispiel, Emily ist hier 32 Monate alt:

Tomorrow when we wake up from bed, first me and Daddy and Mommy, you, eat breakfast eat breakfast, like we usually do, and then we're going to p-l-a-y, and then and then he will say goodbye, then he's going to go to work, and we're going to play at nursery school. Won't that be funny? Because sometimes I go to nursery school cause it's a nursery school day. Sometimes I stay with Tanta all week. And sometimes we play Mom and Dad... (Bruner: 93).

Es geht Emily darum, ihre Erfahrungen so zu organisieren, dass sie als „richtig“ erscheinen, kulturell richtig, übereinstimmend mit den um sie herum geltenden Normen; und weil sie die Erfahrungen *erzählend* organisiert, bezieht sie sich dabei auf die fundamentalen Handlungsfaktoren *Akteur*, *Aktion*, *Objekt* usw., wie sie in den *thematischen Rollen* beschrieben werden. Aus der Grundstruktur des Handelns leitet das Kind die Grundstruktur des Sprechens ab, wie Bruner überzeugend zeigt (1990: 81, 85).

Logos und Praxis sind kulturell untrennbar. ... Das Kind lernt seinen Part zu spielen im täglichen Familiendrama, bevor irgendein Sprechen, Erzählen ... gefragt ist. Später wird dieses enaktive Wissen in Sprache transformiert, und das Kind ist sprachlich sensibel für Handlungsfaktoren, auf die man sich sprachlich beziehen kann („to action-tagged referential targets“).

Die Grundstruktur der narrativen Erfahrungsorganisation ist in der Kulturforschung seit 1945 formuliert (Burke 1945):

„An agent's action towards a goal by some instrumentality in a particular constraining scene.“

Auf dieser Grundstruktur lernt das Kind dann auch richtige Sätze zu bilden, um seine Intentionen immer deutlicher ausdrücken und sich über seine Situation immer klarer werden zu können. Syntaktisch wird die universale Grundstruktur sprachspezifisch ausgeformt, so wie die Handlungsfaktoren kulturspezifisch gestaltet und in die „richtigen“ Beziehungen gesetzt werden. Darin muss sich das Kind handelnd und reflektierend einüben; nur mit den sprachlich und kulturspezifisch geprägten Denkstrukturen wird es andere verstehen und sich selbst richtig verhalten können.

Sprachbewusstheit So sehen wir hier in den ersten Lebensjahren, wie Sprachreflexion beginnt: vom Gewahrwerden sprachlicher Formen und Inhalte über reflexives Operieren mit ihnen, über das Abschätzen kommunikativer Bedingungen und Möglichkeiten bis zum metasprachlichen Kommentieren von Äußerungen und bis hin zu Sinnfragen. Im vergleichenden Abwägen („kleckern – schlabbern“), im Fragen und Definieren wird die spätere systematische Sprachreflexion vorbereitet. Als Metasprache reicht die Um-

gangssprache aus. Das Kind kann mit seinen Kenntnissen in „nicht-eingebetteter-Weise“ („in a disembedded manner“: Tunmer/Herriman 1984: 29ff.) umgehen, was eine entscheidende Voraussetzung für die abstrakte, lernaufgabenzentrierte Manier des Schulunterrichts ist. Das Kind löst die situativen Bezüge der Sprachmittel in seiner Vorstellung auf und beschäftigt sich mit ihren generellen Leistungen, Formen und Funktionen. Nun kann man die Kinder also auch Labortests unterwerfen.

Metasprachliche Reflexionen³ in „dekontextualisierten“ Aufgaben entwickeln sich offensichtlich schnell im 4. Lebensjahr (Chaney 1994); vorausgesetzt sind gute Sprechfähigkeiten (vgl. S. 374). Kinder der unteren und der mittleren Gesellschaftsschichten unterscheiden sich in diesem Alter in den USA bereits im Stand oraler Sprachentwicklung; Kinder mit gutem Sprachstand in allen sozialen Klassen haben aber auch gute metasprachliche Fähigkeiten (S. 389). Erst im Kindergartenalter (5–6) schneiden die Kinder weißer Eltern höherer Einkommensgruppen auch bei Reflexionstests besser ab (ebd.: 375).

Auch die ästhetischen Ausflüge in reflexives Sprechen beginnen klein, im Spiel mit dem Wort, mit dem Satz, bis schließlich poetische Texte in bewusster Gestaltung entstehen: Lea (2;0) singt: „Lonne leint lon lön.“ (statt: Sonne scheint schon schön.) Lea (5) diktiert:

Die Geschichte von früher
Ich war mal auf See, Lea.
Da kam ein Sturm und blähte die Segel. Ich hatte Angst, hielt mich an den Masten fest.
Der Sturm ließ nach und ich die Segel los,
Ich war sehr froh,
hoppla di hi, hoppla di ho.

Auch „Sprachspiele“ verführen zu eigenen ästhetischen Erfahrungen. Zuerst war es ein situationsintegrierter Gag: Lea (2;9) wünschte falsche Tageszeiten: Morgens sagte sie: „Guten Abend!“ usw. Eines Tages formulierte sie von sich aus eine Regel zu ihrem Spiel: „Wenn wieder Abend ist, dann sag ich wieder: Guten Appetit, fröhlich sei's beim Mittagessen.“ (vgl. auch Andresen 1985)

Forschungsprobleme und ihre Unterrichtsfolgen Ob und wie *Fünf- bis Zehnjährige* auf Sprachliches reflektieren können, wird in einer solchen Fülle von Forschungsberichten zu klären versucht, dass sie niemand mehr überblicken kann. Allerdings wird man bei der Lektüre etlicher Dutzend immer skeptischer, ob diese Laborforschungen überhaupt etwas über kindliche Fähigkeiten und Kenntnisse sagen oder

³ In der englischsprachigen Literatur nennt man diese Reflexionen bereits „metalinguistic skills“; „linguistic“ heißt *sprachlich* und *linguistisch*. Der Unterschied zu den späteren grammatischen Reflexionen in linguistischer Terminologie wird also verwischt.

vielmehr über Schwierigkeiten, wissenschaftliche Konzepte und Methoden auf Kinder anzuwenden (vgl. Downing/Valtin 1984: 167, Nesdale/Tunmer 1984).

Was erfahren wir z.B. wirklich bei Aussagen wie diesen (vgl. Bouchard Ryan/Ledger 1984): Die 5–8 Jährigen bemerken semantische Anomalien („Wirf die Luft!“) eher als falsche Wortstellung im Satz („Ball den schmeiß!“). Der Prozentsatz derjenigen, die zwischen falschen und richtiger Wortstellung unterscheiden, steigt von 5–8 von 22% auf 78% (ebd. S. 152). Ich kann diese Erkenntnisse nur dahingehend deuten, dass die normative Einstellung der Grundschulkinder rigider wird.

Da werden Kinder Labor-Experimenten unterworfen, die in keiner Weise ihrer bisherigen Sprachpraxis entsprechen. Sie sollen nach grammatischen Kriterien verwürfelte „Sätze“ richtigstellen oder wiederholen (!), aus wirren Wortlisten Sätze herstellen oder semantisch oder syntaktisch falsche/richtige Wörter einsetzen. Die Forscher schreiben selbst, sie konstruierten „in schultypischen entkontextualisierten Aufgaben“ (S. 170) Reflexionen auf die „reine Struktur ohne Bedeutung“ (Einschätzung von grammatischen/ungrammatischen Sätzen, Fehlerarten korrigieren und erklären, Regeln feststellen). Ich habe keinen Forschungsbericht gefunden, in dem mal die Frage gestellt wird, welche Linguistik überhaupt geeignete Kategorien und Methoden bereithält, die angemessene Hypothesen zu bilden erlauben über kindliche Sprachreflexion. Etliche psycholinguistische Institute und Sprachtheoretiker haben inzwischen aus umfangreichen Vergleichsuntersuchungen erkannt, dass diese Untersuchungen unangemessen sind (vgl. u.a. Seuren 1978 und Müller 1991). Sehr bemerkenswert ist jedoch eine Erkenntnis, die bereits in einer der ersten Publikationen zur Sprachbewusstheit mitgeteilt wurde (Gleitman/ShIPLEY 1972): Zwischen ihrem 5. und 8. Lebensjahr nähern sich die Kinder im kontextfreien Grammatikalitätstest stetig den Leistungen Erwachsener, erreichen sie in formalen Urteilen, übertreffen sie allerdings im Einfallsreichtum ihrer Intuition bei Begründungsversuchen! Man bedenke diese Erkenntnis vor dem Hintergrund, dass die Erwachsenen mindestens 10 Jahre Grammatikunterricht, auch in mehreren Sprachen, genossen hatten.

Solche generalisierenden Forschungsergebnisse verschweigen allzu viele Unterschiede in den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder der Schuleingangsstufe. Natürlich ist es richtig, dass normale Kinder in der Vorschulzeit eine Sprachkompetenz erreichen, die – linguistisch gesehen – nichts grundsätzlich Neues mehr braucht; der Basis-„Besitz“ kann nur noch entfaltet werden. Aber was sagt das über die Fähigkeiten der Kinder, sprechend, verstehend und reflektierend in ihren Umwelten zu leben? Sie unterscheiden sich praktisch (vgl. Herriman/Mykill 1984)

- im Wortschatz: Umfang, Differenziertheit, Konkretheit, Abstraktheit, Inhaltsbereiche
- im Satzbau: Komplexität, Ausformuliertheit, Flexibilität, Variantenreichtum
- in der Wortbildung/Metaphorik: Originalität und Mut zur Plazierung, Konnotationenreichtum
- in der Artikulation: Genauigkeit, Klarheit, Schriftsprachähnlichkeit, Dialekt
- in Sprechhandlungen: einlinig – direkt, strategisch, ich – zentriert, normenorientiert, kommunikativ, Variabilität
- ästhetisch: im Spiel reproduzierend, kreativ; Dichtung gegenüber aufgeschlossen

- theoretisch: fähig zur Distanzierung, Abstraktion, Verallgemeinerung, Pauschalierung
- reflexiv: aufmerksam auf eigene/fremde Morpheme (etwa Verb-Endungen), auf expressive (parasprachliche) Ausdrucksmittel, auf differenzierte Wortwahl, auf Bezüge in Sätzen/der Sätze, auf Passivkonstruktionen

Stellt ein Lehrer/Schulkindergärtner in diesen Bereichen Defizite fest, kann er sie durch spezifische Lernprogramme kompensatorisch zu beheben versuchen; die Praxis hat jedoch gezeigt, dass dies leider zu Diskriminierungen der Kinder und zur Vertiefung der Unterschiede zu den „Fähigeren“ führt. Vor allem nützt die unterrichtliche Vermittlung der Fähigkeiten nur dann, wenn die Kinder sie täglich auch anwenden können; dazu bedarf es einer neuen Schule, auch für die „Fähigeren“: denn die gebrauchen ihre komplexeren Fähigkeiten vor allem in peer-groups und Familie, in der Schule nur in schmalen Feldern. In den schulüblichen „dekontextualisierten Aufgaben“ werden eben – das beweisen doch die psycholinguistischen Untersuchungen eindeutig – nur dekontextualisierte Übungsergebnisse erzielt; ein Syntaxtraining ohne Sinn- und Situationsbezug schlägt sich nicht in der Fähigkeit nieder, einen Text selbstständig zu formulieren (Introduction to Downing/Valtin 1984). Denn ob jemand Übungsergebnisse in seine Handlungsfähigkeit integriert, hängt von anderen Faktoren des Unterrichts und der Persönlichkeit des Lernenden ab; vor allem scheint dazu ein höherer Grad an Selbstbewusstsein nötig zu sein (vgl. Bouchard Ryan/Ledger).

Im Grundschulalter können die Kinder dank des sich jetzt entwickelnden konkret-operationalen Denkens eine sprachliche Reflexionsfähigkeit erlernen, die sich von der „normaler“ Erwachsener prinzipiell nicht unterscheidet. Ihr Kontrollbewusstsein ist (bei Interesse!) höchst aufmerksam, und nach Anleitung sind sie fähig, ihre metasprachlichen Urteile durch Explikation ihres deklarativen Wissens zu begründen (Tunmer/Pratt/Herriman 1984). Wie bei Erwachsenen ist ihre metakognitive Kontrolle situativ unterschiedlich streng, von der Konversation bis zum planenden Erarbeiten schriftlicher Texte (Bouchard Ryan/Ledger, a.a.O.). Grammatisches Wissen jedoch gebrauchen sie dabei nie, – wie auch die Erwachsenen nicht (vgl. Raabe 1986; List 1992: 18).

Sprachbewusstheit durch das Erlernen der Schriftsprache Alle Forschungen zu dieser Altersstufe stimmen darin überein, dass sich die Sprachbewusstheit der Kinder entscheidend verändert beim Lesen- und Schreibenlernen (vgl. Downing/Valtin 1984): Sie müssen sich bewusst, also auch sprechend, mit Buchstaben und ihrem Verhältnis zu Lauten beschäftigen, mit allen sprachlichen Einheiten und ihren inhaltlichen Beiträgen, mit Unterschieden zwischen gesprochenen und geschriebenen Formen, mit Eigenheiten der Schrift. Das wird ihnen umso leichter gelingen, desto intensiver sie sich ab dem 4. Lebensjahr mit Sprachlichem reflexiv beschäftigt und Kenntnisse über Print-Medien erworben haben (Chaney a.a.O.: 391). Nun verlangt der Lese- und Schreibunterricht metasprachliche Aufmerksamkeit und analy-

tische Fähigkeiten auf phonematischer, graphematischer, semantischer und syntaktischer Ebene. Täglich werden ihnen sprachliche Formen bewusst gemacht. Was wird davon bleiben, was ändert sich dauerhaft, und vor allem: Strahlt diese bereichsspezifische Bewusstheit auf andere Tätigkeiten (sprechen, verstehen) aus?

Sobald Kinder flüssig lesen und schreiben können, brauchen sie die Aufmerksamkeit für o.a. Einzelheiten nicht mehr; darüber ist jeder Lehrer froh, denn die routinierten Fertigkeiten ermöglichen ja erst eine Konzentration auf Gestaltung und Inhalt der Texte. Von dieser Art sprachlicher Bewusstheit, wie sie im Lese- und Schreiblernprozess nötig wird, *soll* also gar nichts erhalten bleiben. Andererseits bieten die Schrift-Reflexionen einen guten Ausgangspunkt für anschließbare Reflexionen über weitere sprachliche und kommunikative Erkenntnisse. Da etwa hier erstmals die syntaktische Struktur als solche bewusst wird (vgl. Bouchard Ryan/Ledger, a.a.O.: 152f.) kann man hier anfangen, explizites Wissen über syntaktische Einheiten, Bauformen und Operationen aufzubauen. Insgesamt wird es auf die Intensität der systematischen Förderung in den weiteren Schuljahren ankommen, ob sich die Bewusstheit der ersten beiden Schuljahre erhalten und übertragen lässt (vgl. Andresen 1985).

Einen wichtigen Anstoß zu einer Sprachreflexion, die besonders für kritisches Nachdenken wichtig wird, gibt das Schreibenlernen dadurch, dass es die Aufmerksamkeit des Kindes strikt auf den Wortlaut von Äußerungen lenkt. Auch das Kind ist gewöhnt, sprachliche Äußerungen zu verstehen, ohne den genauen Wortlaut zu behalten; das ist uns allen täglich selbstverständlich. Wir verstehen Inhaltskomplexe, können sie auch „mit eigenen Worten“ wiedergeben, einige Äußerungen vielleicht paraphrasieren. Beim Lesen- und Schreibenlernen jedoch arbeitet sich das Kind Morphem für Morphem durch einen ausformulierten Satz. Da es zugleich den Gesamtinhalt wie gewohnt versteht, erhält es Gelegenheit, *zwischen Gemeintem und Gesagtem zu unterscheiden* (vgl. Downing/Valtin 1984: 254).

Nützt der Grammatikunterricht dem „eigentlichen Bewusstwerden“?

In der westlichen Welt ist der Glaube weit verbreitet und tief verwurzelt: Erst wer grammatisches Wissen hat, kann richtig sprechen! Da mögen die Potentesten, die Schriftsteller etwa, das Gegenteil beweisen, dieser Glaube ist durch nichts zu erschüttern. In der Sprachdidaktik wird – wenn überhaupt – die Notwendigkeit grammatischer Belehrung für das sprachliche Handeln lernpsychologisch gern begründet mit L.S. Wygotskis Buch „Denken und Sprechen“ (1934, DDR 1964, BRD 1971). Das Buch war in der DDR unterdrückt, in der BRD wurde es seit dem Anfang der 70er Jahre (vgl. Ingendahl 1972, Gössmann 1976, Haueis 1981) zu lernpsychologischen Grundlegung sprachdidaktischer Entscheidungen genutzt. Am gründlichsten hat wohl Helga Andresen (1985) Wygotski ausgewertet, um die „eigentliche Bewusstwerdung“ mit Hilfe grammatischer Reflexionen zu belegen.

Ich habe mich ausführlich mit der Auswertung und Fehlinterpretation Wygotskischer Forschungen auseinandergesetzt (Ingendahl 1997c), ich fasse hier nur kurz zusammen: Wygotski geht es pädagogisch darum, „das eigene Denken zu beherrschen und in es bewusst Einsicht zu nehmen“ (1971: 200); dazu rät er, mit „wissenschaftlichen Begriffen“ eine „eigentliche Bewusstwerdung“ beim Kind einzuleiten, – wie es in der deutschen Übersetzung heißt. Damit wurde seitdem der Grammatikunterricht legitimiert; Didaktiker versprochen, durch die „wissenschaftlichen Begriffe“ der Grammatiken werde das Sprachbewusstsein so gefördert, dass das sprachliche Handeln – besonders das „richtige“ Sprechen und Schreiben – gesteuert werden könne.

Eine Potsdamer Konferenz mit Wygotski-Experten aus aller Welt zu seinem 100. Geburtstag 1996 verschaffte mir endgültig Klarheit darüber, dass Didaktiker seit Jahrzehnten – aber eben gern! – einem Missverständnis und Übersetzungsfehler aufgesessen waren.

1. Mit „wissenschaftlichen Begriffen“ meinte Wygotski allgemeine abstrakte Begriffe wie *Möbel, Wort, Eigenschaft* usw. – und nicht Termini einer Theorie.
2. Er hielt die theoretische Belehrung in der Schule (z.B. in der Geografie) für „wissenschaftlich“.
3. Er wollte – und konnte aufgrund seiner Untersuchungen – lediglich sagen: Wer abstrakte Begriffe mit konkreten Erfahrungen füllt, und wer konkrete Erfahrungen mit Allgemeinbegriffen bündeln kann, durchschaut seine sprachlichen Möglichkeiten besser. Dazu braucht der Schüler aber keine Grammatik; vielmehr muss er *seine* sprachlichen Fähigkeiten als Repertoire willentlich nutzen lernen, und zwar operational.

Es ist dabei entscheidend wichtig, dass die Allgemeinbegriffe sich überhaupt auf etwas Konkretes beziehen. Für die unbewusst strukturierenden Prozesse des prozeduralen Gedächtnisses hat das Kind aber noch gar keine „Alltagsbegriffe, die“ – nach Wygotski – „neu wahrzunehmen“ wären. Das beweist die Nutzlosigkeit eines Grammatikunterrichts vor der Pubertät, also vor der Reifung des formalen, deduktiven Denkvermögens; vor allem beweist es, warum alle Schüler fast alle grammatischen Belehrungen schnell wieder vergessen.

Auf keinen Fall – so die Wygotski-Experten bei der Potsdamer Konferenz – kann man mit seinen Forschungen die Notwendigkeit systematischer Grammatik-Belehrung nachweisen. Vielmehr geht es bei der „Bewusstwerdung“ darum, in alltagspraktischen Zusammenhängen sich der Leistung der Sprachmittel reflexiv bewusst zu werden

Zum Aufbau eines eigenen Begriffssystems muss dem Kind also verholffen werden dadurch, dass sowohl Beziehungen zwischen seinen bisherigen Kenntnissen hergestellt und ausgebaut („horizontaler Fortschritt durch mehr Komplexität“) als auch diese Beziehungen durch neue Oberbegriffe überschaubar gemacht werden. Deshalb ist eine wichtige Methode in der „Zone der nächsten Entwicklung“ das *Kontextualisieren*: neue Begriffe und Beziehungen müssen in ihren möglichen Kontexten erprobt werden: experimentell, spielerisch.

Das wussten wir, und daraufhin haben wir immer versucht, grammatische Probleme im Alltag der Kinder festzumachen. Aber genau das war der

Fehler: Dort haben sie nicht ihren Kontext! Dass niemand, der Grammatikunterricht hatte, jemals wieder diese Kenntnisse anwendet, hätte uns längst schon darauf aufmerksam machen müssen. Grammatische Termini als definierte Begriffe einer Sprachtheorie haben ihren Ort nicht dort, wo der einzelne seine Sprache reflektiert, um seine Handlungen zu planen oder auszuwerten; es gibt sie nur im Raum ihrer Sprachtheorie, also dort, wo sich Wissenschaftler über das Gemeinsame in ihrer Kultur klar werden wollen. Mit dem Übergang von der alltagspraktischen zur theoretischen Fragestellung wechselt der Reflektierende die Haltung zur Sprache, von einer pragmatischen zur reflexiv-analytischen Einstellung. Er verfolgt nicht mehr die Frage: Welche Sprachmittel brauche ich jetzt?, sondern etwa: Was ist dieses Sprachelement generell, und zwar nach theoretischer Maßgabe: etwa semantisch: Was bezeichnet es? Sachen? Begründungseinleitungen? Oder syntaktisch: Wo steht es in der Reihe? Solche Fragen zielen nicht auf das Eigene, Einzelne, sondern auf das Gemeinsame, nicht auf den individuellen Sprachbesitz, sondern auf die gemeinsame Sprache. Und die Abstraktion von den Wörtern zu Allgemeinbegriffen kann die theoretische Systemkonstruktion wohl vorbereiten.

Deshalb wird also der Weg zur theoretischen Reflexion von der konkreten Erfahrung über die Verallgemeinerung der eigenen Erfahrungen zur Einführung in theoretische Modelle führen. Die persönliche Verallgemeinerung, die ja die ja meist umgangssprachlich realisiert wird, ist nicht dasselbe wie ein grammatischer Begriff, ist nicht durch ihn zu ersetzen, sondern beide müssen sich aufeinander beziehen. Das bedeutet, dass grammatische Begriffe sinnvoll nur zu vermitteln sind, wenn schon eigene Allgemeinbegriffe zu einen Phänomenbereich bestehen. Erst wenn also die Schüler etwa über einen allgemeinen Begriff „Eigenschaft“ verfügen, können sie auch beurteilen, dass „Adjektive“ eben nicht nur „Eigenschaftswörter“ sind, und dass auch andere Wortarten Eigenschaften bezeichnen. Erst so wird wissenschaftliche Aufklärung angemessen möglich, weil die Relativität der Theorien begriffen werden kann.

Grammatikunterricht erzeugt ein verdinglichtes Verhältnis zur Sprache

Grammatische Modelle können dem Kind gar nicht die eigene Sprache erklären und wollen das auch nicht; vielmehr lernen die Kinder an den beliebigen Texten einer Grammatik fremde Paradigmen eines Systems. Solche schulische Sprachbildung kommt an die persönlichen sprachlichen Erfahrungen gar nicht heran.

- a) wegen der spezifischen Beschreibungs- und Erklärungsinteressen wissenschaftlicher Grammatiken. Ihnen geht es um das Allgemeine, das Regelhafte, das also, was sprechenden/schreibenden Menschen unproblematisch ist; dagegen kommen die konkreten Fragen der Kinder dort nicht vor.
- b) wegen der Form des Grammatikunterrichts, in dem fertige Paradigmen und Regeln normativ gelehrt werden.

Helga Andresen beschreibt in einer klarsichtigen Analyse des seit Jahrzehnten üblichen Sprachunterrichts (1985: 127–140), wie sowohl der Schreib- als auch der Grammatikunterricht ein entfremdetes Verhältnis der Schüler zur Sprache schafft. Vielfältige Forschungen zum „heimlichen Lehrplan“ haben gezeigt, was sich – ungewollt, aber nicht unverschuldet – „hinter dem Rücken“ der Schüler als Lernergebnis formaler Indoktrination durchsetzt: ein verdinglichtes Bild von Sprache, das vorzüglich als Drohmittel einsetzbar ist. Ihre eigenen Reflexionen, Fragen und Alternativen kommen in diesem Übungsfeld für Richtig-falsch-Tests nicht vor. Sprache wird zur anonymen Macht, der man nie genügen kann.

Andresen zeigt deutlich auf, dass die Schüler das schulische Sprachwissen gar nicht als „Strukturen der eigenen Handlung“ erfahren; und „operativ“ wird das grammatische Belehrungswissen höchstens in eigens konstruierten Übungsreihen. Deren Sätze sind keine Äußerungen der Schüler, deren Aufgabenstellungen betreffen keine Probleme der Schüler. So bildet sich ein isoliertes Sprachwissen neben und unabhängig von der eigenen Sprachkenntnis. Die Hirnforschung weist dies auch physiologisch nach: C. Heesch (1973: 34) berichtet von einem Agrammatiker, der also durch eine Hirnverletzung die Fähigkeit zum syntaktisch und morphologischen Ausformulieren von Sätzen eingebüßt hatte; als ihm jedoch „solche typisch schulischen Aufgaben“ wie Flektieren in Paradigmen gestellt wurden, waren seine „Leistungen ... dramatisch gut und standen im flagranten Kontrast zu seinen sonstigen Leistungen. Dies scheint kein Sonderfall zu sein; von ähnlichem Auseinanderklaffen metalingualer Fähigkeiten und der Fähigkeit zum „normal talking and listening“ ist mir mehrfach berichtet worden.“

Ein Beispiel für verdinglichenden Grammatikunterricht habe ich im Kapitel 1 vorgestellt. Die Folgen der Verdinglichung der Sprachvorstellungen sind bei Kindern und Erwachsenen deutlich zu erkennen, z.B.:

- Was für kleine Kinder ein Freiheitsraum zum Erobern von Welt war, wird ein normativ bestimmter Prüfungsraum, bestimmt von anonymen Mächten, in deren Dienst Lehrer und Eltern zu stehen scheinen.
- Schriftsprache wird zur „Hochsprache“ hinaufidealisiert, an der sich alle Äußerungen zu orientieren haben. Erstklässler erzählten z.B. bereits nach einigen Monaten ihre Geschichten in einer Fibelsprache mit monotonem, aber vollständigem Satzbau (vgl. van der Geest 1978).
- Es bildet sich „kontrafaktisches Wissen“ über die eigene Sprache (Andresen 1985: 232ff.), z.B.: Laute werden mit Buchstaben gleichgesetzt; nur schriftliche Sätze sind „vollständig“; was eine Grammatik schreibt, müsste alles in meinem Kopf sein; der Artikel „der“ grenzt Frauen aus der Sprache aus, oder gar eine ganze Sprache ist „sexistisch“.

Verdinglichung der Sprachvorstellungen, Verunsicherung, Normativität der Einstellung ..., das sind auch Wirkungen formalen Schreib- und Grammatik-

unterrichts. H. Andresen weist auch auf Blockaden der Sprech- und Schreibprozesse durch formale Bedenken hin, besonders wenn zu viele Aspekte und Ebenen bedacht werden sollen (a.a.O.: 176ff.).

Mit Kindern über Sprache sprechen Wir können nun endlich allen endgültig den Zahn ziehen, Wissen über Sprache schlage sich in sprachlicher Sensibilität und Handlungsfähigkeit nieder. Stefan Kutsch (1988) hat auf der Grundlage eines riesigen Korpus spontaner kindlicher Kommunikation und Reflexion eindeutig festgestellt: Kinder thematisieren nicht die Grammatikalität eigener und fremder Äußerungen (S. 156), ein direkter schulischer Einfluss auf ihre Sprachreflexionen ist nicht nachweisbar (S. 239), weder bei Zweitsprachlernern noch bei deutschen Kindern finden sich „Belege, in denen Begriffe des Sprachunterrichts sprachreflexiv oder metakommunikativ gebraucht werden“ (ebd.).

Wir haben den Prozess der Entwicklung der Sprachreflexion unterbrochen in der Phase des Schreibenlernens: Eine gesteigerte Reflexionstätigkeit wird möglich, bezieht sich auf Besonderheiten der Schriftsprache, ist aber nicht als formale generelle Errungenschaft übertragbar. Als allgemeine Einsicht auf jeden Fall vermittelbar müsste sein, dass über einen Sachverhalt viele verschiedene Aussagen möglich, und dass Gesagtes und Gemeintes zu unterscheiden sind. Diese Fähigkeit ist nicht nur grundlegend für alle Formen und Einstellungen poetischen Sprechens, sondern ebenso für das Durchschauen kommunikativen bzw. strategischen Handelns, insbesondere für alle *Richtungen* ethisch-politischer „Sprachkritik“.

Die Vergegenständlichung sprachlicher Ausdrücke in der Schrift, sie dauerhaft verfügbar, handhabbar, ja manipulierbar halten zu können, löst sicherlich einen quantitativen Wechsel in der Sprachreflexion beim 7/8-jährigen Kind aus (vgl. Hakes 1980, bes. Kap. 5): Absichtliche, isolierende Sprachreflexionen nehmen zu, insbesondere Länge, Reichhaltigkeit der Aspekte und die Systematizität ihrer Kategorisierung. Das hilft den Grundschulkindern auch, kommunikative Situationen differenzierter zu beurteilen, wie R. Valtin ermittelte (vgl. Downing/Valtin 1984: 252ff.). Sie erkennen jetzt (etwa ab 8) nicht nur unangemessenes und unwahrhaftiges Handeln, sie können es auch explizit beschreiben. Ebenso können sie jetzt indirekte von direkten Sprachakten unterscheiden. Das konkret-operationale Denken wird auf diese Weise gefördert (und gefordert), es stabilisiert sich in der Mitte der Grundschulzeit; die Kinder beginnen damit, ihre metasprachlichen Urteile durch Explikation ihres sprachanalytischen Wissens – das sie sich induktiv angeeignet haben! – zu begründen. (vgl. Tunmer/Pratt/Herriman 1984)

Diese fruchtbaren Anfänge sind jetzt zu nutzen und auszubauen. Vor allem interessieren die Grundschüler sofort nutzbare Kenntnisse und Fähigkeiten; also stehen die Aufgaben an, die Handlungsprozesse des Sprechens, Schreibens und Verstehens alltagspraktisch reflektieren zu lernen (siehe

Kapitel 4): Rhetorische, kommunikative, pragmatische Kenntnisse helfen, die intentionalen, sozialen und sachlichen Beziehungen in Situationen zu durchleuchten und selbstbewusster zu handeln. *Handlungsentlastete* Reflexionen müssen jetzt vor allem im Spiel und an der Literatur praktiziert werden, wie ich sie im Kapitel 6 beschreiben werde. Aber das Kind „philosophiert“ auch über Sprachliches, wenn man es ernst nimmt (vgl. Switalla 1992); es hat schon viel erfahren über subjektive und soziale Ausdrucksinhalte und -formen (vgl. Neuland 1988). Allerdings stellt sich diese metareflexive Tätigkeit nicht von selbst ein, sie muss herausgefordert werden durch Angebote und Förderung durch Erwachsene (vgl. List 1992). Dabei ist das Kind jedoch viel spontaner, phantasievoller und ungezwungener als die zeitgeist- und leutehörigen Erwachsenen (vgl. Donaldson 1978). Deshalb können wir ohne Hybris mit den Kindern über sprachliche Themen sprechen: Fachsprachen, Soziolekte, Ausländerdeutsch ... untheoretisch noch, aber mit großem Verständnis. Am wichtigsten ist – wie es Bernd Switalla ausdrückt – der „Wechsel von der formalwissenschaftlichen, der syntaktizistischen Vorstellung zur kulturalistischen Vorstellung vom Sprechenkönnen und Sprechenlernen“ (ebd.: 33).

An die Grenzen der Umgangssprache und der alltagspraktischen Erfahrung werden wir schon oft genug stoßen, denn viele Fragen lassen sich erst genau beantworten, wenn man sich in wissenschaftliche Theorien einlässt (siehe die Beispiele zu Kapitel 5). Etwa die beliebte Frage, ob Tiere denken können, ist objektiv nur über *Definitionen* des Begriffs „denken“ zu klären, also in *theoretischer Deduktion*: Der Tintenfisch, der wie vor 500 Millionen Jahren in seinem Versteck auf ganz bestimmte Beutetiere wartet, muss „denken“ können in dem Sinne, dass er seine Wahrnehmungen deutet im Hinblick auf Versteckmöglichkeiten und Essbares. „Denken“ aber als „sich selbst reflektierendes Denken mit Hilfe von Sprache“ ist ihm wahrscheinlich unmöglich, weil er dies sein Verhalten bis heute beibehalten hat. So beginnt *theoretische Reflexion*: mit der Einsicht, dass theoretische Aussagen nur wahr sein können in Ableitung von Definitionen. Wer das begreift, für den wird zu Beginn der Pubertätszeit eine Denk-Dimension eröffnet, die ihm „Wahrheit“ und „Wahrhaftigkeit“ problematisch werden lässt.

Dabei ist dann ein schwieriges praktisches Problem zu lösen: Man muss aus der alltagspraktischen Einstellung auftauchen und eine theoretische Haltung zum Thema einnehmen, und nicht nur man selbst, sondern auch der/die Partner, mit denen man um die Wahrheit streitet: *Bevor wir weiterreden, sollten wir sagen, woher wir wissen, was wir behaupten, worauf wir es gründen, wovon wir es ableiten und wem gegenüber wir unsere Aussage aufrecht erhalten wollen, auch den Fachleuten gegenüber?* Diesen Schwenk in die theoretische Reflexion macht nicht jeder gern mit; es ist schon eine ethische Entscheidung, die Wahrheit zu wollen.

3 Theorie der Reflexion

3.1 Grundbegriffe

Den Begriff „Reflexion“ und die Erfahrung, dass der Mensch seinem eigenen Verstand gegenübertritt und ihn beobachten kann, führte John Locke 1690 in die wissenschaftliche Diskussion ein: Sehr klar – und erstaunlich modern – beschrieb er, dass wir alle unsere Kenntnisse entweder aus Wahrnehmungen oder aus eigenen Reflexionen selbst machen. Der 2. Abschnitt des 2. Buches beginnt:

Alle Ideen kommen aus Wahrnehmung und Reflexion. ... Mit Reflexion meine ich in den folgenden Teilen dieser Darlegung jene Kenntnisnahme, die der Geist von seinen eigenen Operationen und ihrer Art der Ausführung nimmt, wodurch die Ideen dieser Operationen in unserem Verstand erzeugt werden.

Hundert Jahre später definierte Wilhelm von Humboldt „Reflectiren“ als das

Unterscheiden des Denkenden von dem Gedachten. ... Um zu reflectiren, muss der Geist in seiner fortschreitenden Thätigkeit einen Augenblick still stehen, das eben Vorge stellte in eine Einheit fassen, und auf diese Weise, als Gegenstand, sich selbst entgegenstellen. Die Einheiten, deren er auf diesem Wege mehrere bilden kann, vergleicht er wiederum unter einander, und trennt und verbindet sie nach seinem Bedürfniss. (v. Humboldt 1907: 581)

Was wir dabei im Geist vergleichen, nannte schon John Locke „Repräsentationen“: in scharf eingestellter Aufmerksamkeit isolieren wir einen Teil unserer Erfahrung und betrachten ihn als geschlossene Einheit, die eine Wahrnehmungseinheit re-präsentiert, wieder-holt.

Im Werk von Jean Piaget haben wir heute genaueste Beschreibungen der geistigen Prozesse verfügbar, die ja auch zum großen Teil die Basis bilden für neurologische Forschungen und Systematisierungen: Die erste Wahrnehmungseinheit ist eine Abstraktion des sensomotorischen Eindrucks, wir konstituieren etwas als etwas Bestimmtes, einzelne Merkmale werden von nun an die Erfahrung als Ganze repräsentieren. Damit werden wir fortan arbeiten, indem wir sie auf alles anwenden, worin wir die Merkmale wiedererkennen. Mit solchen Repräsentationen bilden wir aber auch Reihen und Hierarchien, Ebenen von Begriffen, die sich aufeinander beziehen. So können wir eins im Lichte eines anderen reflektieren: *Meise ist auch ein Vogel, fahren ist auch bewegen*, ... aber nicht umgekehrt. Und so ist auch die Reflexion wiederum eine Abstraktion, weil sie den betrachteten Begriff unter bestimmten situativen Umständen sieht, mit einem bestimmten Interesse.

Und wenn ich nun auch mich selbst in meine Reflexion mit einschalte („*Ich weiß, dass ich jetzt dies reflektiere.*“), wird mir die Reflexion als reflexive Handlung bewusst, – eine Voraussetzung dafür, dass ich erkenne, wie ich abstrahiere, zu was ich meine Erfahrung gemacht habe, welche Interessen beteiligt waren/sind ...

Nun sollten wir uns ganz deutlich klarmachen, dass keine geistige Tätigkeit Selbstzweck ist oder „nur so“ durchgeführt wird. Jeder geistige Akt ist Teil einer Lebensform und damit einer Handlung in einer Situation. Schon die Wahrnehmung erfolgt um eines Zieles willen, das der Wahrnehmende in einer Situation gerade verfolgt; und das bedeutet: sie muss geprüft werden auf ihre Tauglichkeit für das Ziel und unter den relevanten Bedingungen. Solche Prüfungen können wir wohl zusammenfassen unter dem Begriff „Bewertung“.

Jede Erfahrung wird bewertet In der Hirnforschung wird das Gehirn als „selbstbewertendes System“ definiert: Es muss allen ankommenden Nervenimpulsen *Bedeutungen* geben. Diese entstehen, indem der spezifische Reiz als etwas Bestimmtes identifiziert *und* mit einer Bewertung versehen wird. Der Biologe G. Edelman beschreibt die neurale Basis des menschlichen Bewusstseins als ein „biologisches Selbst, durchtränkt („imbued“) mit Bewertung“ (1988: 45). Die Areale des Cortex (Gedächtnis) sind in Rückkopplungsschleifen mit dem „limbischen System“ verbunden. „Bewertungs- und Gedächtnissystem hängen untrennbar zusammen, denn Gedächtnis ist nicht ohne Bewertung möglich, und jede Bewertung geschieht aufgrund des Gedächtnisses, d.h. früherer Erfahrungen und Bewertungen.“ (Roth 1994: 185) Evolutiv erklärt der Hirnforscher G. Roth diese Kopplung damit, dass Gehirne generell Informationen um eines Zweckes willen (Überleben, Arterhalten, u.ä.) aufnehmen und speichern; also muss jeder Reiz auf einen Zweck hin bewertet werden. Beim Menschen kann das genetisch, triebhaft, gefühlsmäßig oder bewusst, absichtlich geschehen. Demnach ist nichts, was wir wissen oder lernen, ohne Bewertungsmarkierung, seien es kleinste Kenntnisse oder komplexe Handlungspläne.

Man kann also sagen: Das Gehirn reflektiert eine Bedeutungszuschreibung gleich daraufhin, wozu es sinnvoll sein könnte, diese Bedeutung zu behalten und an einer bestimmten Stelle einzuordnen. Das Gehirn gibt in diesen – für uns unbemerkten – Reflexionen den Wahrnehmungen und Gedanken einen Sinn. Wir merken uns reflektierte, also bewertete Eindrücke.

Solche inhaltlichen Einheiten des Gedächtnisses „gebrauchen“ wir; aber erst hier, auf der Ebene der Aktivitätsmuster, können sie uns bewusst werden. „*Bewusst* ist jeder Zustand, bei dem für jeweils wenige Sekunden aufgrund eines integrativen Mechanismus des Gehirns „Mentales“ repräsentiert ist, d.h.

im Fokus der Aufmerksamkeit steht“, sagt der Hirnforscher E. Pöppel (1989: 30). Der „Fokus der Aufmerksamkeit“ ist aber wiederum ein Denkakt. Bewusst werden neuronale Prozesse erst mit einer Verzögerung von 0,3–1 Sek., nämlich dann, wenn wir uns zu ihnen „zurückwenden“, sie fokussieren und wiederum als etwas Bestimmtes wahrnehmen. „Bewusstsein ist eine Folge, nicht die Ursache von Gehirnprozessen.“ (Roth 1996: 34)

Derart „aufgerufen“ und ins Fokuslicht gestellt werden Erfahrungen aber nicht „an und für sich“, sondern in Denk- und Handlungszusammenhängen, und auf diese hin. Sie werden aus Gründen und zu Zwecken aufgerufen. Der Aufruf, das Fokussieren ist also eine Frage, eine Intention, eine Vorstellung, ein Wunsch, eine Behauptung ... Bewusstsein besteht in bewussten Ereignissen (vgl. Gadenne/Oswald 1991: 17f.), und diese sind bewertete Erfahrungen, Denkinhalte unter einem situativen Zugriff auf ein bestimmtes Ziel hin.

Festzuhalten bleibt, dass wir Reflexionsakte auf Denkakte beziehen können, und zwar auf allen Repräsentationsebenen erfahrener Inhalte. Und jeder Denkakt aus Reflexion und Reflektiertem kann wiederum zum Gegenstand einer Reflexion gemacht werden.

Das Modell eines mentalen Handlungsschemas Miller/Galanter/Pribram haben schon 1960 vorgeschlagen, das Grundmuster eines mentalen Handlungsschemas als Rückkopplungskreis zu beschreiben: Alle unsere Fähigkeiten, angeborene und erlernte, sind verfügbar als programmierte Pläne, die eine Hierarchie von Anweisungen enthalten, wie Handlungen ausgeführt werden sollen.

Die TOTE-Einheit (test – operation – test – exit) stellt das Grundmuster dar, nach dem unsere Pläne entworfen werden. Die Testphase enthält die Spezifikation des Wissens, das jeweils für das Vergleichen nötig ist, und die Handlungsphase stellt dar, was der Organismus dann tut. In diesem Tun sind beobachtbare Handlungen mit eingeschlossen. (1973: 38)

Jede Handlungsphase kann wiederum als TOTE-Einheit entfaltet werden.

Eine Fähigkeit, eine Äußerung, ein Wort würde also bei jedem „Gebrauch“ zunächst auf Anwendbarkeit geprüft („test“), dann versuchsweise realisiert („operation“), dann nach möglichen Folgen bewertet („test“) und schließlich ausgeführt („exit“). Schon die Auswahl einer geistigen Elementareinheit (etwa Wort) muss ja von einer den Denkakt übergreifenden Intention gelenkt sein, hat also „test“-Charakter; die erste Aktualisierung ist eine „operation“, die eine ausgewählte Bedeutung vor Augen führt, bewusst macht; diese kann nun auf ihre Werte für die intendierte Handlung befragt werden („test“); falls sie paßt, wird sie ausgeführt oder aber verworfen und der nächste TOTE-Prozess beginnt. Ein solches Modell kann nicht nur den gesteuerten Prozess immer wieder variierter Handlungsabläufe beschreiben, sondern auch das Potential

angeborener oder erlernter Handlungselemente: sie bestehen nicht nur aus Informationen, sondern auch aus Kriterien der Brauchbarkeit und aus Wertsetzungen. Ein Kind, das radfahren kann, weiß auch, unter welchen Bedingungen es das kann, und es kennt mögliche Folgen; dasselbe gilt für jede Handlungsphase des Radfahrprozesses. Ein Kind, das das Wort „Auto“ erlernt, weiß dann auch, wie es dieses Wort einsetzt – was es damit meinen kann, wem gegenüber, in welchem syntaktischen Zusammenhang, welche Wirkungen es damit auslösen kann, usw. Die TOTE-Einheit „Auto“ wird gelernt als „reflexives Handlungsschema“: es macht einen speziellen Handlungsvorschlag und stellt zugleich Fragen nach Handlungsbedingungen und Handlungsfolgen. So ist das Kind von Anfang an daran gewöhnt, den Gebrauch seiner Fähigkeiten zu überprüfen. Die TOTE-Einheiten sind nicht nur Ausführungspläne, sondern dienen uns zugleich als „Bilder“ zum begleitenden Überprüfen von Handlungsabläufen.

Nichtbemerkte Reflexionen Mit diesen mentalen Schemata, die Kenntnisse samt ihrer Anwendungsbedingungen enthalten, operieren wir im *Arbeitsgedächtnis*. Das ist nicht etwa ein Raum in einer speziellen Hirnregion, sondern die aktuelle Zusammenschaltung aller relevanten Beiträge zu einem Gedankengang, und zwar übers ganze Gehirn hinweg. Die Planungs- und Kontrollreflexionen sind schon hier – als Reflexionen unbemerkt – in Wahrnehmungen und Verhaltensweisen eingebaut.

Wenn wir über Wörter oder Sätze explizit nachdenken, nutzen wir dabei etliche Operationen und Strukturen, die wir im *prozeduralen Gedächtnis* verfügbar haben, also in den Denkakten, die uns nicht bewusst sind. In Formulierungsversuchen etwa stellen wir den Satzbauplan um, verändern Prosodie oder Information, wechseln ein Wort aus oder ein Satzglied, erweitern oder kürzen ein Satzglied oder einen Satz, paraphrasieren eine komplexe Aussage. Diese Methoden haben wir beim Spracherwerb mitgelernt; ihre Anwendung kann zwar vergessen, aber durch Reihenübungen schnell wieder geläufig werden. Das prozedurale Gedächtnis steuert die syntaktische Strukturierung und die Wort(arten)-Zuordnung beim Sprechen, Schreiben und Verstehen „automatisch“, für uns unbewusst.

Und doch beobachtet sich das Gehirn dabei selbst: die Thalamus-Region kontrolliert die Sprachproduktion und macht auf „Fehler“ aufmerksam (trainingsabhängig!). Wir können merken, wenn wir uns im Satzbau verheddern, den Satzanfang nicht mehr wissen; uns kann ein Ausdruck auffallen, der uns besonders gelungen erscheint, oder der schwierig zu vertreten sein wird, oder der gelogen/übertrieben/zu zahm ist, der erfreuen/beleidigen wird. Was nun? Wir gehen darüber weg oder denken kurz nach, erproben die eine oder andere Variante, bedenken das angestoßene Beziehungs- oder Sachproblem ... Reflexion wird nötig.

Wird nämlich die Wortzuordnung problematisch, brauchen wir zum

Eingreifen in automatische Prozeduren bestimmte Elemente aus dem *deklarativen Gedächtnis*: Wörter sind gezielt auszuwählen, am Wissen auf Wahrheitsfähigkeit zu prüfen; Kategorien, Sammelbegriffe verschiedener Abstraktheit sind bewusstzumachen, um ihre Angemessenheit in der Sprechsituation beurteilen zu können; Zusammenhänge zwischen verschiedenen Wissensbereichen sind explizit herzustellen, Stimmigkeit zu ermitteln ...

Besonnenheit Die Fähigkeit des Gehirns, sich beim Denken zuzusehen, haben Neuropsychologen als „monitoring“ veranschaulicht; der Neurobiologe Martin Heisenberg spricht von der „Wahrnehmung der Wahrnehmung“ als der spezifisch menschlichen Fähigkeit. Diese Fähigkeit entwickeln Menschenkinder bereits in den ersten Lebensmonaten: Sie halten inne zwischen Reiz und Reaktion, schieben ein Lächeln ein in eine vertraute Bewegung, antizipieren die Folgen einer Wahrnehmung oder Handlung: Sie saugen schon beim Anblick der Flasche, sie weinen schon, wenn die Mutter sich wegdreht. In der Latenzphase dann um den 6. Lebensmonat, wenn zwischen der ersten und der zweiten Lallperiode eine Schweigephase eintritt, wendet das Kind seine Besinnlichkeit auch den Sprachereignissen der Umgebung zu mit dem Erfolg, dass es danach muttersprachliche Laute nachahmen kann. Hier kann man mit guten Gründen den Beginn menschlichen Bewusstseins annehmen.¹

Im zweiten Lebensjahr fängt das Kleinkind an, mit seinen Handlungsschemata „symbolisch“ umzugehen: es zögert beim Ausführen, erforscht Gegenstände genauer, erprobt Alternativen; es scheint zu erwägen, was es tun soll. Es entautomatisiert Handlungsverläufe, spielt mit den Einzelheiten, isoliert sie aus gewohnten Zusammenhängen, bis es Schemata ohne situative Bindung anwenden kann: es benennt Abwesendes, fragt, verneint, erobert sich metaphorisch Unbekanntes, ißt Papierschnitzel und sagt: „Lecker!“, telefoniert mit dem Bauklotz und lacht darüber selbst.

Auf die generierende Denktätigkeit können wir nur schließen: das Kind muss sich wohl auf die Schemata selbst besinnen, sie betrachten, sie spielerisch oder zu Handlungszwecken neu kombinieren; und da sie ihm zugleich ihre Anwendungsbedingungen und Wertsetzungen sagen, kann es mögliche Reaktionen anderer erwarten und sich auch selbst darauf einstellen – etwa indem es verschmitzt lächelt.

So beginnt das Reflektieren als integraler Bestandteil von Handlungsprozessen: In *reflexiven Operationen* werden Handlungsphasen voraus-entworfen, dabei verändert, variiert, korrigiert, ihre Wirkungen eingeschätzt und überprüft. Und weil diese beobachtenden, bewertenden, erprobenden Reflexionen konstitutive Phasen von Handlungen sind, werden

¹ Vgl. dazu ausführlich: W. Ingendahl, Sprachliche Bildung im kulturellen Kontext, Opladen 1991, Kap. II/1.

sie dem Reflektierenden auch als sinnvoll erscheinen: als notwendige Begleit-Tätigkeit. Schon Lurija hatte 1976 (deutsch 1992) den präfrontalen Cortex als „semantischen Monitor“ beschrieben, dessen Verletzung die Verbindung der Sinnvollheitsprüfung mit der Sprachproduktion unterbricht. Auch körperlich sind wir auf diese Reflexionen eingerichtet: der schreibenden Hand folgt das lesende Auge, so dass wir die Ausführung mit der Planung vergleichen können; und die Lautsprache ist das geeignetste Medium zur menschlichen Kommunikation, weil jeder Sprecher das Gesprochene über das nicht verschließbare Ohr mithören muss.

Beim Reflektieren betrachten wir also *etwas* im Lichte eines *Anderen*: Wir führen uns Vorstellungen, Äußerungen oder deren Gestaltungsmittel auf unserem Monitor vor und schätzen sie ein mit anderen Erfahrungen, Modellen, Wörtern vor den Hintergrundbildern der Situation, unseres Verhaltens und unseres Lebenslaufs. Diese Reflexionen setzen Alternativen voraus: nur im Spiegel eines *ähnlichen Anderen* können wir Wissens Elemente betrachten und bedenken. Sehen heißt: *etwas* als *etwas* sehen, und diese beiden Etwas‘ müssen *verschieden*, aber im Blickpunkt eben gleich sein, *passend*.

Die ständig mitlaufende Beobachtung unserer geistigen Tätigkeiten aus bewertender Haltung heraus ermöglicht nicht nur eine Überprüfung unserer eigenen Produktion und Reflexion, sondern auch der Handlungssituation und des Partners. So bemerken schon Kleinkinder fördernde/hemmende Bedingungen einer Situation, Reaktionen im Körperausdruck des Gegenübers, Variationen seiner Stimme, der Prosodie, ungewohnte Ausdrücke

Wahrnehmungen werden verglichen mit Vorerfahrungen, Erwartungen, Wünschen ... , in der Bedeutung also auch immer schon bewertet auf größere Zusammenhänge hin; und erst die gedeutete Wahrnehmung kommt uns zu *Bewusstsein*. Und das heißt wiederum: sie wird reflektiert auf etwas hin, ein Handlungsziel, einen Zweck. Dabei stutzen wir manchmal, staunen, wollen nicht „wahrhaben“, nicht akzeptieren... .

Bewusstsein In einem sehr verdienstvollen Überblick über wissenschaftliche Konzeptionen des Bewusstseinsbegriffes unterscheiden Gadenne/Oswald vier Stufen zunehmender Komplexität:

- a) Bewusstsein als aktive mentale Zustände, als Arbeitsgedächtnis;
- b) Bewusstsein als gerichtete Aufmerksamkeit auf das hier und jetzt für mich Relevante;
- c) Bewusstsein als mir bewusste Bearbeitung hier und jetzt Relevanten („Ich weiß, dass ich jetzt überlege, was ich für morgen vorbereiten muss.“);
- d) Bewusstsein als mir bewusstes Ereignis, das als Handlungsphase im übergreifenden Zusammenhang einer Intention, eines Erlebnisses ... steht.

Erst der letztgenannte Begriff erlaubt eine Erkenntnis des Bewusstseins als spezifisch menschlicher Fähigkeit des Zusammen-Bewusstwerdens einer *Sache* in *gesellschaftlicher* und *kultureller* Gebundenheit als Element eines *Selbst*. Bewusstsein als komplexer geistiger Prozess, der etwas für mich Relevantes auf jemanden hin denkt, kann differenziert werden in ein

- *Gegenstandsbewusstsein* in der Besinnung auf eine Sache, ein Thema in seiner kulturellen Bindung;
- *Gesellschaftsbewusstsein* in der Besinnung auf die sozialen und historischen Prägungen und Wirkungen;
- *Selbstbewusstsein* in der Besinnung auf die Relevanz für mich.

Schließlich kann ich mich auch auf die *Repräsentationsformen* des Gedachten (Wörter, Bilder ...) besinnen; das wäre dann eben ein

- *Sprachbewusstsein* in der Besinnung auf die Elemente und Strukturen, aus denen Bewusstes erzeugt wurde, und auf deren Mitwirkung bei der inhaltlichen Formung (vgl. Ingendahl 1979)

Dabei wären analytisch auch – in unterschiedlichen Graden von Bewusstheit – verschiedene Repräsentationsebenen zu nennen: z.B. phonologische – syntaktische – semantische – pragmatische.

3.2 Gewährwerden von Sprachlichem

Handlungsintegrierte Reflexionen werden ausgelöst durch bedeutete Wahrnehmungen an sprachlichen Formulierungen. Dies Gewährwerden („awareness“) sprachlicher Reflexionsanlässe unterbricht den gerade laufenden Formulierungs- oder Verstehensprozess und richtet den Blick auf das Wie der Formulierung.

Fokussiert werden alle sprachlichen Erscheinungsformen, wie sie in der Sprachwissenschaft als „sprachliche“ und „parasprachliche“ beschrieben werden. Sprachreflexionen werden ausgelöst durch:

- | | |
|--|-------------------------------|
| 1. parasprachliche Formen: | 2. sprachliche Formen: |
| – Artikulation, | – Phoneme, Grapheme, |
| – Prosodie, Lautstärke, | – Silben, |
| Sprechmelodie, | – Morpheme, |
| – Sprechrhythmus, -geschwindigkeit, | – Wörter, |
| – Mimik und Gestik, | – Wortbildungen, Metaphern, |
| – Schreibweise, Schriftart, | – Ausdrücke, |
| – Stil. | – Satzstrukturen, |
| | – Äußerungen, |
| | – Texte, |
| | – eine (auch fremde) Sprache. |

Reflexion setzt Sprache in Beziehungen Nun sind dies aber nicht die „Gegenstände“ der Reflexion (wie etwa bei systemlinguistischer Beschreibung): Reflektieren heißt ja, die Auslöser zu sehen in Beziehung zu anderen Kenntnissen, wodurch sie allererst als Reflexionsanlässe bewusst werden. Ich entdecke *an* einer (para)sprachlichen Form *etwas* (ich entdecke nicht die Form als solche!).

Das zweijährige Kind bringt ein Bonbonpapier zum Mülleimer und sagt: „Mull.“ Nach zwei Schritten dreht es sich wieder um und sagt: „Müll.“ Ein Phonem wird korrigiert, weil es – verglichen mit der von den Eltern erwarteten Sprachform „Müll“ – als nicht richtig erkannt wurde. Eine Vierjährige korrigiert die Mutter, die sagt: „Alle Kinder klauen gern“. – „Nicht alle.“ Verglichen mit ihrer Kenntnis kindlicher Vorlieben ist das Wort „alle“ in seinem semantischen Bezug in diesem Zusammenhang in Frage zu stellen.

Der Fünfjährige, der seinen Vater anweist, im Beisein der Oma bestimmte Ausdrücke nicht zu gebrauchen, setzt diese Ausdrucksweisen – zu denen er also Alternativen kennt – in Beziehung zu den Hörererwartungen seiner Oma und kritisiert sie von daher als unangemessen.

Mithilfe der bekannten Zeichenrelationen des Peirceschen Modells können wir syntaktische, semantische und pragmatische Beziehungen sprachlicher Einheiten unterscheiden und also feststellen: Wir reflektieren auf:

- Beziehungen des Reflexionsauslösers zu anderen sprachlichen Elementen oder Strukturen;
- Beziehungen des auslösenden Sprachzeichens zu anderen Wissens-elementen über den bezeichneten Sachverhalt;
- Beziehungen des auslösenden Sprachzeichens zum Wissen über beteiligte/betroffene Personen bzw. die Kommunikationssituation.

Trennt man Reflexionsauslöser und Reflexionsgegenstand, so wird klarer, dass wir Begriffe aus allen Gebieten der Sprachwissenschaften brauchen, um die Fragen nach dem „Worauf?“ sprachlicher Reflexionen beantworten zu

können. Schon Kinder stutzen über Phoneme, Silben und Wörter (*Unser Lehrer müßte sich eigentlich „Diplomhandelslehrer“ nennen!*), über Sätze und Ausdrücke und Äußerungen (*„Ball den schmeiß! ist falsch“*).

3.3 Reflexion als Handlung

Ein semantisches, syntaktisches oder pragmatisches Sprachzeichen wird durch Deutung mit Hilfe anderen Wissens über Sprache, Sachverhalte, Beziehungsverhältnisse zum Reflexionsgegenstand. Eine laufende Handlung wird mit diesem Blickrichtungswechsel unterbrochen: eine neue Handlung wird eingeleitet, eine eigene zielgerichtete Aktivität, sinnlich-emotional oder rational-vernünftig (vgl. Gross 1972). Sie folgt ihrem eigenen Ziel, das nach einem Vorschlag von R. Bubner (1976) mit „Worumwillen?“ erfragt werden kann: Bubner will damit die Fragen nach Zweck („Wozu?“) und Grund („Warum?“) zusammenfassen.

Reflexionen sind also in Tätigkeiten eingeschobene Handlungen oder eigene Tätigkeiten in Form erkennender, spielerischer oder bewertender Handlungen. Ich schlage nun vor, Reflexionsarten nach ihren Handlungszielen zu unterscheiden. Wohlgermerkt: ich will sie nicht nach situativen Bedürfnissen oder Motiven trennen, sondern ich frage: Worumwillen, also mit welchen Zielen können wir auf Sprachliches reflektieren?

Zumeist läuft unser Denken so gut wie automatisch ab, es begleitet unser Handeln routiniert und lenkt es in gewohnten Bahnen. Im *Alltagsbewusstsein* soll uns das Leben unproblematisch erscheinen. Was wir wahrnehmen, wird nach Mustern zurechtgemacht, bei denen wir überzeugt sind, alle Welt verfähre ebenso. Eine solche Haltung ist in der Lebenswelt des *Alltags* überlebenswichtig; im normalen Tagesablauf darf nicht jede Kleinigkeit schwer und wie zum ersten Mal zu bewältigen sein, hier müssen wir ohne Frage schnell und erfolgreich handeln können, um uns eine Verhaltenssicherheit zu erhalten. *Alltagspraktisch* reflektieren wir, um Routinen möglichst reibungslos aufrechtzuerhalten, um schnell erfolgreich Handlungsziele zu erreichen, aus praktischem Interesse; sprachlich: wir reflektieren, um Verständigungsprobleme erfolgreich zu bewältigen.

Manchmal müssen wir aber gründlicher bei Gedanken verweilen, das Denken wird selbständig gegenüber den auslösenden Sprachmitteln, wir folgen logisch-rationalen Gesetzen der Wahrheitssuche oder aber vorgedachten Theoriesystemen. Jetzt reflektieren wir um der Erkenntnis willen, egal ob das Ergebnis unmittelbar brauchbar ist; wir bewegen uns im *theoretische* Erfahrungsmodus.

Eine ganz andere Einstellung zur Wirklichkeit bauen wir auf, wenn wir uns Möglichkeiten ausdenken, tagträumen, intuitiv mit den Erfahrungen spielen und sie phantasierend verwandeln. Im *ästhetischen* Erfahrungsmodus

gehen wir sinnlich, gefühlvoll, lust- und leidempfindlich mit unseren Erlebnissen um. Wir reflektieren, um zu spielen oder künstlerisch tätig zu sein.

Schließlich in *ethisch-politischen* Reflexionen geht es um das Bewerten des Gedachten, um das Finden von Wertkriterien und -urteilen, um das Abwägen von Maßstäben und das Bedenken möglicher Konsequenzen und Entscheidungen unter gesellschaftlichen Bedingungen.

3.4 Erfahrungsmodi

Diese vier Einstellungen zu Handlungen habe ich zu einer *Theorie der Erfahrungsmodi* ausgearbeitet und wissenschaftstheoretisch hergeleitet (vgl. Ingendahl 1991). Da ich im weiteren die Erfahrungsmodi als Grundkategorien meiner Diskussion um Sprachreflexion und Grammatikunterricht brauchen will, setze ich Teile meiner damaligen Ausführungen zur Klärung noch einmal hierher:

Indem Kulturen sich entwickeln, bilden sie auch ihre Reflexionsformen aus. Seit Kants „Kritik der Urteilskraft“ (1786) ist es üblich geworden, *praktische, theoretische und ästhetische* Erkenntnisformen gegeneinander abzugrenzen, wobei die „praktische“ in eine nutzenorientierte und eine ethisch-politische, die das sittlich Gute sucht, auszudifferenzieren ist. Diese Modi der Reflexion unterscheiden sich sowohl in ihrer Beziehung zum denkenden und handelnden Subjekt, zum anzusprechenden Du bzw. seiner Gesellschaft als auch zum Erkenntnisobjekt. Es sind Grundeinstellungen im Umgang mit der Welt, mit sich selbst und miteinander; erkennbar werden sie am unterschiedlichen Gebrauch der Sprache. Die nutzenorientiert-praktische Einstellung zielt auf möglichst problemlose Einpassung effektiver Mittel im Handlungsmuster; in der ästhetischen Einstellung erschließt das Subjekt im „interesselosen Wohlgefallen“ (Kant) – frei von jeder Zweckbindung – aus der schönen Form sinnliche Erkenntnis; theoretisch ist die Erkenntnis rational in Konzentration auf die Sache zu erarbeiten; ethisch-politisch werden durch Reflexion auf Wertkriterien verantwortbare Handlungsentscheidungen vorbereitet. In den Geisteswissenschaften der Folgezeit sind diese Werte zu Schlagworten verdorben, als das Wahre, Schöne und Gute zwar immer hoch- und heiliggehalten, aber kaum in der Arbeit verwirklicht. Und die klassischen Reflexionsformen haben sich in Experteninstitutionen aufgeteilt:

Max Weber nennt Wissenschaft, Kunst und Moral als eigenständige „Wertsphären“, die aus der Ausarbeitung der kognitiven, expressiven und moralischen Bestandteile jeder Kultur entstehen (1963, Vorwort, vgl. auch Habermas 1981: 228). Sie leisten die „Rationalisierung“ der gesellschaftlichen Entwicklung durch Erweiterung des objektiven Wissens und Technifizierung der Methoden; sie entzaubern die Weltbilder ihrer Gesellschaft und klären diese über ihre ästhetisch-expressiven und moralisch-evaluativen Denk- und Lebensformen auf. Wissenschaft, Kunst und Moral unterscheiden sich als Bewusstseinsstrukturen insofern, als „das handelnde und erkennende Subjekt verschiedene Grundeinstellungen gegenüber Bestandteilen derselben Welt einnehmen kann“ (Habermas ebd.: 323/24). Die drei Bereiche verselbständigen sich dabei: sie entfalten ihre Eigengesetzlichkeit als

Selbstzweck, lösen ihre Arbeitsweisen aus der Lebenspraxis, in die ihre naive Ausübung eingebettet war und bleibt.

In der Wissenssoziologie unterschied erstmals Alfred Schütz in den 30er Jahren dieses Jahrhunderts „Sinngelände der Alltagswelt, der Welt der Wissenschaft, der Phantasie- und Traumwelten“ (vgl. Schütz/Luckmann 1975: 41–46). Diese verschiedenen Einschätzungen des Wahrgenommenen werden in je spezifischen „Erlebnis- und Erkenntnisstilen“ ausgedrückt, die sich u.a. in der Bewusstseinsspannung, der Spontaneität, der Zeitperspektive, der Selbst- und Sozialerfahrung und in der Fraglosigkeit/Fragwürdigkeit unterscheiden). Erfahrungen werden als wirklich, denkbar ... vorgestellt oder als notwendig (gewollt) beurteilt, was für die Handlungskonsequenzen von entscheidender Bedeutung ist. Je nach Erfahrungsmodus wird im Bewusstsein ein Sinngelände als spezifische Wirklichkeitsebene erzeugt:

- In *pragmatischer* Beurteilung werden Erfahrungen zum Handeln konstituiert und erzeugen die Wirklichkeit der Alltagswelt;
- in *theoretischer* Einschätzung entstehen Gedankensysteme aus allgemeinen, reflektierbaren Aussagen; aufgebaut wird die Welt der Wissenschaft und der Philosophie;
- in *ästhetischer* Zuwendung zur Wirklichkeit entsteht die Welt des Spiels, der Phantasie, der Kunst;
- in *ethisch-politischer* Grundeinstellung werden Erfahrungen als Werturteile angeeignet und ausgedrückt, es entstehen Normen und Wertsysteme.

Man wird die Erfahrungsmodi in der wissenschaftlichen Literatur auch unter anderen Termini finden, und weitere Modi werden genannt; einige davon wie die „magische“ und die „religiöse“ Einstellung lassen sich aus den hier beschriebenen ableiten, andere wie die „traumatische“ sind im Rahmen einer sprachdidaktischen Theorie nicht angemessen zu beschreiben. Ich konzentriere mich auf die fundamentalen Modi, ergänze also die antike Werttrias „verum – pulchrum – bonum“ um den alle anderen voraussetzenden Modus des Alltäglichen.

Nun zu einer genauen Definition der Erfahrungsmodi: Der

alltagspraktische Erfahrungsmodus entsteht aus der elementaren Orientierung an den Erfordernissen des täglichen Handelns. Die Handlungsfelder der Alltagswelt (Wohnen, Kleidung, Essen, Arbeit ...) sind in hohem Grade typisiert, die Erfahrungen des Alltagsbewusstseins sind unser Routinewissen, sich selbst plausibel; es kann jeder Kommunikation vorausgesetzt werden als das, was jeder akzeptiert. Neues wird prinzipiell auf Bekanntes reduziert. Um die Alltagsinteraktionen problemlos aufrechterhalten zu können, reflektieren wir auf das Gelingen unserer Verständigungshandlungen, und Gelingen heißt: rasch eine erfolgreiche Lösung finden.

Im *theoretischen* Erfahrungsmodus hingegen stellen wir das fraglos Gegebene in Frage. Jetzt ist unser Ziel Erkenntnis; wir unterbrechen das Handeln für Sekunden, Stunden oder Jahre, um ein Problem zu erforschen, zu untersuchen, zu reflektieren in seinen Bedingungen der Möglichkeiten. Je

länger die theoretische Auseinandersetzung mit einer Frage dauert – und das können Jahrhunderte sein –, desto mehr verselbständigt sich die Theorie zu einer Lebensform mit eigenem Gegenstandsbereich, eigenen Methoden und eigenen Fachsprachen, stellt also eine eigene Form von Praxis dar, in der andere Prinzipien gelten als in der Lebenswelt des Alltags: Nach logischen Gesetzen werden Erfahrungsbereiche zu Theoriesystemen mit wohldefinierten Begriffen konstruiert. Die gemäße Kommunikationsform ist der offene und selbstreflexive Diskurs (vgl. Körner 1970, Körner 1978).

Auch im *ästhetischen* Erfahrungsmodus erheben wir uns über die Alltagswelt und schaffen Neues, jedoch nicht rational, sondern spielerisch und intuitiv. Phantasie und Sinnlichkeit geben den Ton an: Sonst schlummernde, von der Alltagswelt als unnütz ausgeschlossene Vorstellungen und Wünsche unseres Ichs komponieren aus verfremdeten Gegenständen das als möglich Vorschwebende. Es entstehen freie Angebote, sich selbst und die Welt neu zu entdecken, unbegründbar zwar, aber manchmal eben doch Lust und Einsicht gleichermaßen überzeugend.

Im *ethisch-politischen* Erfahrungsmodus reflektieren wir wertend unsere Erfahrungen, alltagspraktische wie theoretische und ästhetische. Der Doppelbegriff soll auf die zwei Dimensionen wertender Entscheidungen hinweisen: Wertsetzungen sind subjektive Entscheidungen, die aber Konsequenzen im sozialen Umfeld haben. Moralische Werte kann ich nicht wissen; ich muss sie als geglaubte Bewusstseinsinhalte vertreten, will ich sie verantworten. Damit dabei Werte vergleichbar und überprüfbar auf ihre Angemessenheit sind, brauchen wir Prozessnormen, die regeln, wie Menschen ihre subjektiven Bewertungen voreinander rechtfertigen sollen. Solche Prozessnormen sind vom Niveau kognitiver und gesamtkultureller Entwicklung abhängig: Jeder Mensch und jede Kultur beginnt mit Lust-Unlust-Entscheidungen, bevor nämlich Moralität als Problem entdeckt ist. In der vorkonventionellen Phase, bevor also eine Gemeinschaft als legitim normsetzend anerkannt werden kann, orientieren sich die Menschen egozentrisch an ihrem Erleben: Gut kann nur sein, wofür man nicht gestraft wird oder was eigene Interessen befriedigt. Erst in der „konventionellen Phase“ können sich Menschen orientieren auf der Basis der Loyalität gegenüber Ordnungen, zunächst wegen eines repräsentierenden Vorbilds, dann um der sozialen Ordnung selbst willen. Aber auch Normen sind gesetzt und können verändert werden. „Postkonventionell“ urteilen Menschen aufgrund universaler Prinzipien wie den in den Menschenrechten formulierten. Das ethisch-politische Ziel einer Kommunikativen Kompetenz wird es sein, an Diskussionen selbständig und verantwortlich mitzuwirken, in denen die Geltung universaler Prinzipien im Hinblick auf bestimmte Probleme verständigungsorientiert ausgehandelt wird.

Mit dieser Theorie der Erfahrungsmodi können wir nun alle Möglichkeiten sprachreflektierender Praxis als sinnvolle Handlungen beschreiben:

Worumwillen, mit welchem Ziel, reflektieren Menschen auf Sprache?

- a) In einer *alltagspraktischen* Orientierung geht es ihnen darum, *Verständigungsprobleme* zu lösen, möglichst reibungslos und ohne weitere Probleme zu schaffen.
- b) In *theoretischer* Orientierung geht es um *wahre Erkenntnis* des Reflektierten, entweder kontrolliert umgangssprachlich oder aber mit Hilfe wissenschaftlich systematischer Modellierungen (Metareflexion).
- c) In *ästhetischer* Sprachreflexion geht es um *sinnliches* und *phantasierendes Spiel* sowie szenisches *Erproben* sprachlicher Möglichkeiten, auch in der *Dichtung*.
- d) In *ethisch-politischen* Sprachreflexionen sind die Ziele *Rechtfertigung* oder *Kritik* sprachlich gelebten Lebens.

3.5 Geäußerte Reflexionen

Reflexive Handlungen können sich allein im Kopf des Reflektierenden abspielen oder aber ausgesprochen werden. Wird eine Reflexion in der Äußerung eines Menschen erkennbar, sind zu unterscheiden:

1. ein reflektierter Umgang mit dem sprachlichen Auslöser:
 - korrigieren („Mull – Müll“),
 - variieren („gedacht – nein, ausgedacht“),
 - wiederholen („eine Schlampe – jawohl, eine Schlampe“),
 - herausstellen („man beachte: Re-flexion!“).
 - spielen („Spitzenschuhe“ – „Schwitzenschuhe?“ – „Ne, spitze Schuhe mit Blei!“)
2. die Kommentierung des sprachlichen Auslösers:
 - befragen („Was ist ein Karo?“),
 - beschreiben („Du hast *Mittag* mit ch geschrieben!“),
 - erklären („Du hast mich auch beschimpft!“),
 - bewerten („Gut gesagt!“),
 - generalisieren („So sprechen wir hier alle!“).

Zu 1. **Reflexive Operationen** gehen konkret mit den augenblicklich relevanten Sprachelementen und -strukturen um, versuchend, spielerisch, experimentierend. Nichts wird benannt, denn es geht nicht ums Generalisieren, sondern gerade um dieses eine konkrete Grundelement in dieser einen Situation; kommunikativ bleibt man in der laufenden Handlungsrichtung.

Reflexive Operationen sind systematisch zu überblicken in den „Proben“, die Hans Glinz schon 1952 (Die innere Form des Deutschen) nutzte:

- Mit der **probe** vergleicht ihr verschiedene Tonungen eines Satzes.
 Klang Klangprobe gleicht Be
 Mit der ver ihr schiede tonungen eines Satz
- b) Bei der Entfaltung könnt ihr Wörter und Satzglieder austauschen.
 Austauschprobe ...
- c) Bei der Entfaltung werden Wörter und Satzglieder hinzugefügt, um die Aussage zu präzisieren.
 weitere mitbestimmung präzisieren...
- d) Bei der sehr beliebten Weglassprobe könnt ihr durch Wegstreichen von Wörtern, Satzgliedern oder Teilsätzen den Umfang einer Aussage auf das Wichtigste verkürzen.
 Bei der Weglassprobe könnt ihr den Umfang einer Aussage auf das Wichtigste verkürzen.
 Bei der Weglassprobe könnt ihr eine Aussage verkürzen.
 Weglassprobe: kürzen!
- e) Mit der Umstellprobe kann man die Reihenfolge der Satzglieder ändern.
 Die Reihenfolge der Satzglieder kann man mit der Umstellprobe ändern.
 Ändern kann man die Reihenfolge der Satzglieder mit der Umstellprobe.
- f) Mit der Umformungsprobe könnt ihr verschiedene Satzarten und Satzbaupläne ausprobieren.
 Probiert mit der Umformungsprobe verschiedene Satzarten und Satzglieder aus!
 Mit der Umformungsprobe könnt ihr ausprobieren, welche Satzarten und Satzglieder für eine Formulierung in Frage kommen.
- g) Beim Paraphrasieren sind alle Proben beteiligt.
 Alle Proben werden bei der Paraphrasierung zusammen eingesetzt.
 Wer eine Äußerung paraphrasiert, wendet alle Proben miteinander an.

Zu 2. **Kommentare** Das prüfende Entwerfen oder das nachherige Überprüfen eines Situationsmoments kann und will nicht immer gleich zu Handlungsveränderungen führen. Oft ist es uns so interessant, dass wir bewusst und absichtlich innehalten und uns dem Bemerkten selbst zuwenden – mit einer Frage, einer Bemerkung, einer Vermutung ... kurz, einem **Kommentar**.

Auf eine Information mit einer Stellungnahme zu reagieren, ist eins der gebräuchlichsten Verhaltensmuster. Ein Kommentar kann sich beziehen auf das Gesprächsthema und seine Relevanz, die Kompetenzen der Beteiligten,

auf Dominanzen in der Interaktion, auf fördernde/hemmende Bedingungen, auf sprachliche Merkmale u.v.m. (vgl. Posner 1972).

Kinder können seit dem 3. Lebensjahr Gespräche kommentieren, wobei sie zunächst die personengebundenen Aspekte („Mami sagt“) und die Sachverhalte interessieren (eine Fernsehsendung ist „dumm Teuch (Zeug)“); aber auch schon pragmatisch-kommunikative Reflexionen kommen vor („Ich geh‘ jetzt mal meinem Vater was vorjammern“) sowie Kommentare sprachlicher Merkmale („Papa klaviert, das sag nur ich.“ „Manchmal bin ich böse, zornig, jammerig, dann schrei‘ ich, dann will ich nix!“). Dies alles können sie, tun es aber nicht durchgehend oder gar vorhersagbar regelmäßig, und auch nur nach eigenen Interessen; in Testsituationen gelingt es selten, diese Fähigkeiten abzurufen. Die Aufmerksamkeit auf Sprachliches steigt mit Anforderungen der Umwelt, insbesondere mit 6–8 Jahren beim Lesen- und Schreibenlernen. Selbständig kommentieren sie in vertrauten Familien- und peer-group-Situationen; um neue, noch fremde Situationsfaktoren zu kommentieren, fehlt ihnen das nötige Wissen, das Durchschauen von Zusammenhängen und die Begriffe dazu.

3.6 Metakommunikation

Kommentare formulieren aus, was über den Reflexionsanlaß gedacht wird; es sind meist kurze Reflexionsschleifen, die aber – weil ausgesprochen – Teile einer Handlungssituation sind. Sie können unbemerkt bleiben, als „in den Bart gemurmelt“ übergangen oder aber aufgegriffen werden. Kommentare sind die auslösenden Sprechakte für eine *Metakommunikation*.

Ich meine diesen Ausdruck, der in der Forschungsliteratur sehr unterschiedlich gebraucht wird, im weitesten Sinne als *Kommunikation über Kommunikation*; Watzlawick etwa bezieht ihn auf den Beziehungsaspekt einer Äußerung, andere (wie etwa Augst 1978) meinen damit nur das Sprechen über Sprache.

Um die Faktoren einer Kommunikationssituation überschaubar zu halten, orientiere ich mich an dem einfachen Verständigungsmodell nach J. Habermas (1976):

Sprecher/Schreiber

Hörer/Leser

Äußerung

Sprache

Sachverhalt

Von diesem Modell her lassen sich die „**Themen**“ metakommunikativer Reflexionen gut unterscheiden:

1. **Sachverhalte** werden im propositionalen Teil der Äußerung versprochen. Mit dem Aussprechen der Proposition erhebt der Sprecher einen Anspruch auf Wahrheit. Daraufhin sind Kommentare zu hören wie „Das weiß ich aber nicht genau.“ – „Das glaube ich nicht.“ – „Das stimmt doch nicht.“ – „Das war anders.“ – „Das muss ich ergänzen.“ oder „Das ist doch unwichtig.“ Eine Reflexion beginnt zwar bei einem sprachlichen Ausdruck („Alle Kinder klauen gern!“ – „Nicht alle.“), aber es geht nicht um die Reflexion des Ausdrucks als Sprachmittel, sondern um die Korrektur der Aussage über alle Kinder. Die Sprachkompetenz reicht nicht aus, um hier einzuhaken, dazu braucht man „Weltwissen“. Und reflektiert wird durch den Ausdruck hindurch auf die gemeinte Tatsache.
2. Die **Beziehung zwischen Sprecher und Hörer** wird entweder im illokutiven Akt explizit versprochen („Ich verspreche dir“) oder kann implizit aus der Äußerung erschlossen werden. Wenn der Hörer den Anspruch des Sprechers auf Angemessenheit akzeptiert, kommt Verständigung zustande. Dieser Anspruch kann selbst thematisiert, auch infrage gestellt werden („Wie sprichst du denn mit mir?“). Kinder verwenden vom dritten Lebensjahr an explizit performative Ausdrücke für Beziehungsaspekte und thematisieren unangemessenes Verhalten (vgl. Bates 1976: 125ff., Valtin 1984: 251ff., Ramge 1973: 177). In Rollenspielen übt sich das Kind in Alters-, Berufs- und Geschlechterrollen ein und bespricht die typischen Rollenattribute und Handlungsweisen; es weist explizit Dominanzen und Chancenungleichheit zurück und bietet Alternativen an. Auch hier wird die Metakommunikation von sprachlichen Signalen ausgelöst, die Reflexion richtet sich aber auf das angezeigte Beziehungsverhältnis und die zugrundeliegende soziale Norm – auch wenn dies – subkulturspezifisch – im Wort verdinglicht wird („Du darfst nicht böse Wörter sagen!“). Die Sprachkompetenz mag die Sensibilität beitragen; ob eine geltende Sozialnorm erfüllt ist oder nicht, weiß das Kind aus seiner Interaktionskompetenz.
3. Die Beziehung des Gesagten zur **Innenwelt des Sprechers** wird nach Habermas mit dem Kriterium der Wahrhaftigkeit beurteilt; sie kann explizit genannt („Vermutlich...“) oder mitgemeint sein. Den

Wahrhaftigkeitsanspruch des Sprechers begreift das Kind zunächst als Intensionsgemäßheit der Äußerung, doch schon Vierjährige beklagen sich ausdrücklich, wenn sie nicht ernstgenommen werden. Gerade in der ersten Reifungskrise („Trotzphase“) ist es ihnen sehr wichtig, ihr Ich auch explizit zur Geltung zu bringen („kann ich schon“, „hab‘ ich doch gesagt“) oder Kommentare über ihr Tun herauszufordern. Das Kind entdeckt sich selbst als Individuum und ist höchst interessiert an positiven Bewertungen durch andere, wodurch seine Selbstbewertung bestätigt wird.

4. Bei den bisher genannten drei Themenbereichen werden in der Metakommunikation sprachliche Ausdrücke aufgegriffen, um den gemeinsamen Sachverhalt, die Beziehung oder die Innenwelt zu reflektieren. Nun können wir aber auch **Sprache (Sprachmittel) um ihrer selbst willen** thematisieren. Vom 2. Lebensjahr an korrigieren Kinder eigene und fremde Äußerungen; sie thematisieren Phoneme, Morpheme und Wortbedeutungen. Die Syntax ist erst Schulkindern interessant (Beispiele bei Augst 1978). Die Zwecke, die sie offensichtlich damit verfolgen, sind: die zu lernende Sprache kennenzulernen, sie richtig aufzunehmen, Formulierungen anderer richtigzustellen und mit Sprachmitteln zu spielen wie mit allem, mit dem sie umgehen. An der Sprache interessiert Kinder also zunächst das flexible Spielmaterial und die Sprachrichtigkeit; *Verständlichkeit* wird ihnen erst in der Grundschulzeit ein relevantes Kriterium. In diesem Alter, etwa mit acht, lernen sie auch, direkte und indirekte Sprechakte zu unterscheiden (Valtin 1984). Grammatische Beschreibungen – als theoretisch konstruierte, formale Modellierungen – werden sie erst mit formaler Denkfähigkeit in der Pubertät begreifen. Doch darüber später mehr.

3.7 Metareflexion

Es gibt Sprachreflexionen, die über die Situation hinaus fragen; sie thematisieren eine sprachliche Tatsache so, dass der Kommentar generalisiert, ein „immer“, „häufig“ oder „in der Regel“ mitmeint:

- „Du musst *bitte* sagen, wenn du etwas willst.“
- „*Stadt* schreibt man mit dt.“
- „Was heißt *geschmägt*?“

Der Reflektierende löst nicht nur ein situatives Verständigungsproblem, sondern bezieht sich zugleich auf andere, auch zukünftige Situationen mit diesem „Fall“. Er reflektiert zwar konkrete einmalige Kommunikation, aber als Fall einer allgemeinen Regel oder Gewohnheit. Er aktualisiert

„Sprachwissen“, um „Sprachkenntnis“ zu verbessern, zu erklären ... Hier beginnt das theoretische Fragen, das nach allgemeinen Kenntnissen über die immer wieder miss- und gelingende Verständigung der Menschen in unterschiedlichen Gruppen strebt.

Sprachwissenschaftler notieren etwa sprachreflexive Äußerungen wie diese: „*Mutti, kann oder soll ich nach Hause kommen?*“ – „*Jetzt darfst du, um halb acht musst du!*“ Sie werden aufmerksam gemacht auf eine Gruppe modifizierender Wörter, ergänzen sie aus anderen Gesprächen, entdecken dabei auch andere Formen mit modifizierender Funktion wie Adverbien oder Verbformen des Infinitivs oder des Konjunktivs ...; schließlich fassen sie ihre Erkenntnisse unter dem Terminus „Modalfeld“ zusammen.² So entstanden und entstehen Grammatiken, Rhetoriken, Stilistiken, sprachwissenschaftliche Konzeptionen und Theorien, sehr unterschiedlich in Fragen, Interessen, Terminologien, Menschen- und Weltbildern sowie im normativen Anspruch. Ich nenne sie im Rahmen meiner Konzeption *Metareflexionen*, denn sie reflektieren auf mehrere Reflexionen anderer, in denen sie Gemeinsamkeiten und Regelmäßigkeiten entdecken.

Theoretische Metareflexionen folgen verallgemeinerbaren Beschreibungsinteressen, die einzelne konkrete Situation ist ihnen irrelevant, sie zählt höchstens als Beispiel unter dem Aspekt „auch hier die Wortart X“. Selbst pragmalinguistische Texte *beschreiben* lediglich Handlungsinteressen einer Situation, teilen sie aber nicht. Metareflexive Äußerungen liegen immer außerhalb der einzelnen Kommunikationssituation; deshalb nannten Boettcher/Sitta sie „Extrakommunikation“ (im Gegensatz zur kommunikationsbezogenen „Metakommunikation“).

Welche Metareflexionen werden in Schulen gelehrt? Angehende Lehrer studieren nur wenige Theorien; die „Enzyklopädie der Sprache“ von David Crystal stellt 65 sprachtheoretische Forschungsgebiete vor! (Wir werden nach einer Übersicht über Themen sprachlicher Reflexionen bedenken müssen, welche Metareflexionen relevant und geeignet sein können, Kindern und Erwachsenen beim Reflektieren zu helfen, das für sie sinnvoll ist.) Die metareflexiven Kategorien und Regeln der einen oder anderen Grammatik werden in Schulen gelehrt mit dem Anspruch, das Sprachwissen der Heranwachsenden systematisch zu entfalten, dieses wiederum zur Erweiterung der Sprachkenntnis zu gebrauchen, also über linguistische Belehrung das sprachliche Formulieren, Verstehen und Reflektieren zu verbessern. Das hat leider nie geklappt; zu den praktischen und bildungspolitischen Gründen (s. Kapitel 1) kommt hier die Einsicht hinzu, dass die metareflexiven Fragen in Reflexionen nicht vorkommen. Linguistische Erkenntnisse könnten nur in Sprachreflexionen eine Rolle spielen, wenn sie durch eben die Fragen gewonnen wären, die die

² Sehr instruktiv demonstriert dieses Vorgehen: H. Brinkmann, Die deutsche Sprache – Gestalt und Leistung, 1971.

Reflexionen auslösen. Selbst „funktionale Grammatiken“ können diese Kluft zwischen Metareflexion und Reflexion nicht überbrücken, weil sie notwendigerweise – als situationsübergreifende und generalisierende Wissenschaft – „falsch herum“ fragen: Etwa: Mit der Form des Präsens kannst du sagen, dass etwas im Moment des Sprechens geschieht, bereits geschehen ist oder noch geschehen wird. Das ist eine typisch metareflexive Beschreibung von Sprechmöglichkeiten. Wer aber gerade auf eine passende oder unpassende Ausdrucksform reflektiert, fragt: Welche Sprachmittel können jetzt und hier diese Intention zum Ausdruck bringen?

Doch aus metareflexivem Erkenntnisinteresse können wir uns nicht nur rational abstrahierenden Theorien zuwenden, sondern auch den vielfältigen Möglichkeiten ästhetischer Sprachreflexion, wie sie in poetischen und rezeptionsästhetischen Umgangsformen geübt werden. Und ebenso können wir metareflexiv unsere Reflexionen auf ihre Werte hin bedenken, implizite und ausformulierte: Ethisch-politische Kriteriensysteme und leitende Urteilsmaximen werden wir zu erkennen haben in generalisierender Übersicht.

4 Alltagspraktische Sprachreflexion zum Lösen von Verständigungsproblemen

4.1 Leitende Interessen alltagspraktischer Sprachreflexion

Als alltagspraktische Sprachreflexion hatte ich solche bestimmt, die aus laufenden Äußerungs- und Verstehenshandlungen heraus sich aktuellen Verständigungsproblemen zuwendet mit dem Ziel, sie hier und jetzt zu bewältigen; Lösungen sollen sich noch im laufenden Prozess als erfolgreich bewähren. Wir haben gesehen, dass viele mentale Prozesse dabei routiniert ablaufen, gleichwohl aber auch – größtenteils ebenso unbemerkt – kontrolliert werden über ein „Monitoring“; so kann jeweils die relevanteste Ebene der Sinnkonstitution im Fokus der Aufmerksamkeit gehalten werden, also:

- die Sicherung der Verständlichkeit,
- das Anstreben der situativ möglichen Wahrheit,
- die Beachtung der situativen Angemessenheit,
- die „Rückendeckung“ der Verständigung durch eigene Wahrhaftigkeit.

Konflikte in diesen vier Aufgabenbereichen werden entweder vorausplanend, spontan korrigierend oder metakommunikativ auszuräumen versucht. Kann das jeder, Kinder wie Erwachsene?

Voraussetzungen und Lernprozesse Bei Schuleintritt verfügen die Kinder über die grundlegenden Fähigkeiten zur Verständigung:

- Sie kennen (mindestens) eine Sprache, indem sie sie in bekannten Situationen und Themenbereichen produktiv und rezeptiv nutzen können.
- Sie haben Informationen über ihre Lebenswelt in verschiedenen Wirklichkeitsbereichen.
- Sie kennen situative Bedingungen und Handlungsmöglichkeiten der Kommunikation, indem sie sich an Verhaltensgewohnheiten normativ orientieren.
- Sie wollen ernstgenommen werden und erwarten, sich eventuell auf ihre Fähigkeiten bewähren zu müssen.

Auf all diese Fähigkeiten können sie reflektieren und daraufhin: a) entweder in ihr eigenes Sprachhandeln/das der Partner eingreifen, oder b) den Reflexionsanlaß kommentieren. Offensichtlich ist es aber notwendig, diese Fähigkeiten zu verbessern, denn in der Schule sollen die Kinder laut Verfassungsauftrag zur Selbständigkeit und Verantwortlichkeit gefördert werden. Das könnte geschehen durch *Training* erfolgreicher Sprech-, Schreib- und Verstehensfähigkeiten, die – wie etwa in einem Schwimmkurs – nach methodischen Prinzipien gedrillt und optimiert werden. Umfassende Sprachkenntnis,

textspezifische Gestaltungs- und Verstehensmaßnahmen, themen- bzw. fachorientierte Wissenserweiterung, soziale Determinanten und Reaktionsmöglichkeiten sowie Rechtfertigungs- und Kritikschemata könnten gesondert oder „integrativ“ eingepaukt und abgeprüft werden.

Wenn wir aber bedenken, dass auch Lernsituationen Lebenssituationen sind, dass die Form des Lernens sich entscheidend in den Gebrauchsweisen des Gelernten auswirkt, dass die Schule in verhältnismäßig wenig Zeit exemplarisch auf ein ganzes Leben vorbereiten – also vor allem das Lernen lehren soll –, dann überlassen wir die Trainingsprogramme den Computern – und sind auch froh, sie dort greifbar zu haben. Aber die Ziele Selbständigkeit und Verantwortlichkeit bedürfen einer *reflexiven Aneignung* der verbesserten Kenntnisse und Fähigkeiten. Das bedeutet: In Lernprozessen zur sprachlichen Bildung müssen die Sinnfragen nach Wozu und Warum ebenso von Anfang an und ständig enthalten sein wie die nach sachlicher und normativer Angemessenheit und nach persönlicher Vertretbarkeit. Gerade wegen dieser sprachbildnerischen Erziehungsaufträge wird die Reflexion zur zentralen Tätigkeit (vgl. Ingendahl/Hartmann/Kügler 1975), die primär zu fördern ist.

Nur: Was sollen wir lehren an reflexiven Kenntnissen und Fähigkeiten für selbständiges und verantwortbares Sprechen, Schreiben und Verstehen? Die vielen Ratgeberbücher sind sicher hilfreich im Methodischen; in der Schreibforschung werden sie systematisch ausgewertet wie auch Beobachtungen erfolgreicher Schriftsteller. Rhetoriken und Sprecherzieher geben wichtige Ratschläge wie auch Aufsatzlehrbücher und Interpretationshilfen. An strategischen Maßnahmen ist kein Mangel; doch fördern sie auch die Reflexivität? Ich habe in der Forschungsliteratur keinen Titel gefunden, der etwa „alltagspraktisches Reflektieren in Verständigungsprozessen“ thematisierte. Wer also kann dem Sprachdidaktiker mit objektivierten Informationen helfen?

Exkurs: Die wissenschaftliche Problematik der Sprachdidaktik

Am Beispiel des Aufgabenbereichs der mündlichen Kommunikation will ich das Problem wissenschaftstheoretisch aufreißen: Seit etwa 30 Jahren haben sich sprachwissenschaftliche, psychoanalytische und sozialwissenschaftliche Disziplinen gebildet, um Sprechhandlungen systematisch zu erforschen. Sowohl *Diskursforschung* als auch *Gesprächs-, Dialog- oder Konversationsanalyse* haben innerhalb der Germanistik zum Ziel, Ordnungen in den interaktiven Handlungen und deren Sinnkonstitution zu finden, also Diskurstypen, kommunikative Muster, Schemata, Regeln/Konventionen und Bedingungsfaktoren. Sie beschreiben reale Gespräche und erklären wiederkehrende Symptome mit Hilfe von Verallgemeinerungen (vgl. Brinker/Sager 1989). Sie beschreiben Verständigungsprobleme (meist als „Kommunikationskonflikte“) in verschiedenen Institutionen (Familie, Schule, Jurisprudenz, Arztpraxis, Publizistik usw.), um jeweils typische Merkmale wie Sprecherwechsel, Dominanzverteilung u.a. festzustellen (vgl. Becker-Mrotzek 1992).

Die Ergebnisse beschreibender und erklärender Forschungen sind für die Förderung von Reflexionen bei der Verständigung nicht direkt brauchbar: Die wissenschaftlichen Interessen an verallgemeinerbaren, „typischen“ Merkmalen und Regula-

ritäten entsprechen nicht den situativen Interessen der Gesprächsteilnehmer. Erst indirekt nutzt die fachwissenschaftliche Aufklärung etwa über Gesprächsschritte, deren Binnenstruktur, Schrifttypen, Verknüpfungstypen, Hörersignaltypen, Sprecherwechsel, Sequenztypen und -phasen (vgl. Brinker/Sager 1989: 174f.) vielleicht zur Konstruktion von exemplarischen Lernprozessen durch Beratungslehrer, nicht aber als Lehrstoff zur Verbesserung reflexiver Verständigung. Wie sie aber in didaktischer Planung nutzbringend auszuwerten sind, werde ich gleich zeigen.

Zunächst ist aufmerksam zu machen auf Erkenntnisse verstehender Wissenschaften, die leider in anderen Fächern angesiedelt sind, so dass sie für die Deutschlehrrausbildung selten herangezogen werden. Dabei kommen sie den Reflexionen recht nah: Vor allem psychologische, neuerdings auch neurologische Forschungen zur Konstitution von Wissensinhalten und deren „Verarbeitung“ (z.B. Hörmann 1974). Die Wissenssoziologie liefert aufschlußreiche Erkenntnisse über die gesellschaftliche Konstitution von Wirklichkeiten in jedem Subjekt (z.B. Schütz/Luckmann 1974) und über die Nutzung der Wissenskonstruktionen für Interaktion und Sozialisation. Die „objektive Hermeneutik“ (etwa Oevermann 1979) und andere sozialwissenschaftliche Interpretationsverfahren (etwa Soeffner 1979) geben Aufschluß über die Inhalte wirksamer Vorstellungen in gesellschaftlichen Gruppen; sie zeigen auch, wie die Menschen reflexiv mit ihren Wirklichkeitsbildern umgehen. Für die dabei immer mitwirkenden affektiven und unbewussten Dimensionen des Denkens entwickelt die Psychoanalyse (etwa Lorenzer 1986) sog. tiefenhermeneutische Interpretationsverfahren, die insbesondere bei poetischen Texten die entscheidende ästhetische Qualität auszuwerten helfen. Solche hermeneutischen Wissenschaften sind näher zum reflektierenden Menschen; ihre Erkenntnisse sind für Lernprozesse wichtiger als die der beschreibenden Wissenschaften, weil sie schon aus dem Interesse „*Verstehen, um zu helfen*“ gewonnen wurden. In den ersten Kapiteln meines Buches „Sprachliche Bildung im kulturellen Kontext“ habe ich systematisch und ontogenetisch gezeigt, wie die Forschungen dieser Wissenschaften bei der Erkenntnis der Bewusstseinsbildung zusammenwirken können.

Wenn wir nun nach wissenschaftlichen Hilfen zur Aktivierung und Förderung der Reflexion in sprachlichen Handlungsprozessen suchen, ist es gut, sich klarzumachen: Die Arbeitsweise all der genannten Wissenschaften ist die der *Rekonstruktion*, d.h. die vermuteten reflexiven Prozesse müssen aus geäußerten „Daten“ wiedererschlossen werden, und zwar aus *eigener Erfahrung* der Forscher mit *ihrem eigenen Denken*. Wie die Praxis zeigt, wird dabei nicht etwa nur ohnehin Bekanntes reformuliert. „Die Maxime soll vielmehr als Aufforderung verstanden werden, die noch nicht explizierten Voraussetzungen und Hintergründe, vor denen Gespräche ablaufen und funktionieren, aufzudecken und somit durch die Analyse eine Erweiterung der Alltagskompetenz zu erreichen.“ (Brinker/Sager 1989: 120) Das bedeutet: Das Rekonstruktionsverfahren ist nicht nur objektiv sinnvoll in der Dokumentation der Ergebnisse, sondern subjektiv auch für den Analytiker:

- er lernt die Sprache gelingender Gespräche und die Fallen des Mißlingens bewusst kennen;
- er arbeitet das gesellschaftlich wirksame Hintergrundwissen zu einem Thema auf;
- er ermittelt auch für ihn gültige Interaktionsnormen und institutionelle Bedingungen;
- er lernt sich ein Stück weit selbst besser kennen, vor allem bei seiner Beurteilung der analysierten Situation.

Die Interessen der Reflektierenden bei Verständigungsproblemen Eben dies sind „Früchte“, die wir aus den Wissenschaften – auch den nur beschreibenden – in die Lernprozesse und ihre Förderung übernehmen können: die Verfahren zur Rekonstruktion der Reflexionsprozesse! Nicht die Ergebnisse, die Kommunikationsmodelle oder Begriffssysteme, sondern die Weisen des Erkennens, denn *Reflektieren ist Erkennenwollen*: Der Reflektierende will das passendere Sprachmittel für einen Ausdruck erkennen, die Bedeutung eines fremden Ausdrucks in einem Text; er will sachliche oder soziale Zusammenhänge durchschauen, seine eigene Einstellung klären. Er reflektiert, weil er erkennen will; aber er will nicht erkennen, um verallgemeinerbare Wahrheiten zu formulieren. Hier trennen sich die Wege. Den alltagspraktisch Reflektierenden interessiert die schnelle Erkenntnis, die ihm hilft, erfolgreich ein Verständigungsproblem zu lösen. Ihn interessiert nicht die Struktur des komplexen Satzes, er will ihn schnell aufdröseln und überblicken, damit er seine Aussage versteht.

Hilfreich sind hier also die Prozeduren des Erkennens; und das sind *Verfahren zum Herausarbeiten*

- a) der thematisierten Sachverhalte im textlichen Zusammenhang,
- b) der sozialen Beziehungsverhältnisse in der aktuellen Situation,
- c) der Ich-Position in dieser meiner Lebenssituation,
- d) der dies alles konstituierenden Sprache.

Diese vier Interessensschwerpunkte werden durch *Fragen* anvisiert; die Lernenden stellen Fragen an die Thematik, an die sozialen Beziehungen, an die sprachliche Formulierung oder an die Wirkung auf sich selbst. Wir bieten ihnen mögliche Fragen an (auf Karteikarten, an der Tafel, auf einem Poster an der Klassenwand ...), natürlich nie alle, die auf der Liste stehen, immer nur einige wenige, möglichst ausgewählt auf den konkreten Text hin.

Wenn ich im folgenden eine systematische Liste von möglichen Fragen vorlege, so deshalb, um Lehrern eine Übersicht über alle eventuellen Fragen zu bieten. Diese Fragen sollen nicht als systematische Liste gelehrt werden; vielmehr sollen einzelne Fragenschwerpunkte in die Prozesse des Sprechens, Schreibens und Verstehens integriert werden.

Interessen und Inhalte der Sprachreflexion in der Alltagspraxis

Ziel: Verständigungsprobleme lösen

I. Im Prozess des Verstehens

a) Reflexion auf die thematisierten Sachverhalte

- Worüber spricht/schreibt da jemand?
- Was davon weiß/kenne ich schon?
- Was ist mir fremd/unbekannt?
- Was wird nicht gesagt, das ich aber erfahren möchte?
- Was habe ich vom Text erwartet?
- Wie kann ich mir das Neue bekannt machen?
- Wie paßt es zum bereits Bekannten?
- Was bezeichnen unbekannte Wörter?
- In welche Teilinformationen lässt sich das Mitgeteilte gliedern?
- Durch welche Paraphrasen kann ich mein Verständnis kontrollieren?
- Was habe ich dabei dazugemacht („hineininterpretiert“)?
- In welcher Sichtweise wird der Sachverhalt dargestellt?
- Aus welchem kulturellen Kontext stammt diese Sichtweise?
- Wie wird die Sichtweise begründet?
- Wie steht diese Sichtweise zu mir bekannten Darstellungen des Sachverhalts?
- Kann diese Sichtweise wahr sein?

b) Reflexion auf soziale Beziehungen, ihre Regeln und Normen

- In welcher Rolle werde ich angesprochen? Wie reagiere ich darauf aus meiner Erwartung?
- Welche Situationsmerkmale fördern, welche hemmen mein Verstehen: Personen als Individuen und in gesellschaftlichen Positionen; Institution und ihr Reglement; geltende Konventionen; Medium, Thema; Umgebung; Zeit ...
- eventuell zu unterscheiden nach Entstehungs- und Rezeptionssituation
- Welche Informationen sind der Textsorte, der Gattung zu entnehmen?
- Ist eine mehr expressive, appellative, sachliche, metakommunikative Strategie erkennbar?
- Welche Absicht ist zu erkennen?
- Kann/will/soll ... ich meinen VerstehensProzess mitplanen?
- Welche hermeneutischen Methoden sind hilfreich anzuwenden?
- Welche relevanten Überzeugungen kann ich erarbeiten?
- Aus welchen Vorurteilen habe ich zunächst verstanden?
- Auf welche anderen Situationen/Probleme kann ich das Verstandene übertragen?

c) Reflexion auf Innenwelten des Ich

- Welche Wirkungen auf mich stelle ich fest?
- Welche Gefühle werden geweckt? Warum wohl?

- Welche Erinnerungen, Gedanken?
- Welche Wünsche?
- Welche Vorurteile?
- Was habe ich erwartet? Warum?
- Wo sehe ich Leerstellen? Was erwarte ich da? Wie will ich sie füllen?
- Welche Verstehensschwierigkeiten bemerke ich? Was mag ihre Ursache sein?
- Ist die Sichtweise des Sachverhalts mir vertraut, fremd; bestätigend, unangenehm ... ?
- Welche Fähigkeiten/Kenntnisse kann ich in einen gemeinsamen Verstehensprozess einbringen?
- Welche Verstehensweise will ich vor anderen vertreten?
- Wie reagiere ich/will ich reagieren?
- routiniert, borniert?
- nach methodisch gesichertem Vorgehen?
- mit verantwortbaren Urteilen?

d) Reflexion auf die Sprache selbst

- auffallende Ausdrücke
 - Abweichungen vom gewohnten Wortlaut, Schriftbild; mimischer, gestischer Ausdruck
 - möglicherweise doppeldeutige Ausdrücke
 - typische Anzeichen für Herkunft, Beruf, Stand, Geschlecht ... des Sprechers/Schreibers
 - unerwartete Ausdrücke
- Schwer- und unverständliche Ausdrücke
 - Fremdsprache
 - Fremdwörter
 - Fachwortschatz, Abkürzungen
 - elitäre Wortbildungen
 - Satzbau
- unübersichtlicher Textzusammenhang
 - Gliederung
 - rhetorische Funktionen
 - innertextliche Bezüge
- Formelemente
- Paraphrase der Sinneinheiten

II. Im Schreibprozess

a) Reflexion auf die thematisierten Sachverhalte

- Worüber will ich etwas sagen?
- Teilthemen
- Umfang

- die Linie, der „rote Faden“
- Wirklichkeitsbereich
- Erlebnisse, Erfahrungen, Vorstellungen, Wünsche,...
- Quellen meiner Information
- Welche Informationen muss ich mir noch verschaffen? Wie?
- Wie soll ich das Material gliedern?
- Kriterien
- Gewichtung
- Kernthesen, Oberbegriffe, Leitsätze
- Will ich die Information wiedergeben oder verwandeln?
- Welcher Info-Brocken („chunk“) soll in einem Zug ausgedrückt werden?
- Thema-Rhema-Gliederung
- thematische Rollen

b) Reflexion auf soziale Beziehungen, ihre Regeln und Normen

- Aus welcher Position heraus äußere ich mich?
- Welche Absicht verfolge ich?
- In welcher Strategie (expressiv, appellativ, referentiell, metakommunikativ)?
- Welche Textsorte (Gattung) ist angemessen?
- Welche situativen Faktoren fördern/hemmen mein Vorhaben: Umgebung; bekannte/unbekannte Adressaten und ihre normativen Erwartungen; fiktive Partner; Rollenstruktur; Thema; Medium... eventuell unterschieden nach Schreib/Lesesituation
- Welchen Bewertungskriterien werde ich unterworfen?
- Wie vermittele ich zwischen Ansprüchen und Absicht?
- Kann/will/soll ich den Äußerungsprozess mitplanen?
- die situativen Bedingungen genauer erforschen? sie verändern?
- verschiedene Strategien erproben?
- mit anderen zusammenarbeiten?

c) Reflexion auf Innenwelten des Ich

- Welche Motive treiben mich an?
- kognitive: etwas erkennen, durchschauen, klären ...
- pragmatische: etwas erreichen, verändern ...
- kreative: etwas Neues schaffen, etwas verwandeln ...
- Welche Absicht verfolge ich?
- Kann/will ich die Bedingungen akzeptieren, welche werde ich ändern?
- Welche Erfahrungen „drängen“ nach Ausdruck?
- In welcher Einstellung zum Thema/zur Situation äußere ich mich?
- Welchen Stil der Äußerung will ich vertreten?
- Welche Wirkungen erwarte ich?

d) Reflexion auf die Sprache selbst

- Ausdrücke, die wahrscheinlich die Verständlichkeit erzeugen, gegenüber möglichen Varianten:
 - alternative Wortstellungen
 - alternative Betonungen, Akzente
 - alternative Wörter/Phrasen
 - alternative Satzumfänge, alternative Satzformen
 - Aussagewerte von Sprachmitteln in dieser Situation
 - unsichere Grapheme, Morpheme

Maßnahmen zur Förderung des Reflektierens sind natürlich einzubetten in Lernsequenzen zur Förderung des „Handwerks“ des Schreibens/Verstehens; diese Lernsequenzen sind Phasen von Unterrichtseinheiten, in deren Rahmen die reflektierten Sprachhandlungen ihren „Sinn für jetzt und später“ erhalten.

4.2 Nützt Grammatik für Verständigungsprobleme gar nicht?

Dass linguistisches Wissen sich förderlich auf die Verständigungsfähigkeit auswirkt, war nie anderes als eine Behauptung, von keiner Erfahrung gedeckt. Wer linguistische Schriften oder Kongressbeiträge kennt, hat oft genug erfahren, dass durch sprachwissenschaftliche Tätigkeiten nicht mal größere Sprachbewusstheit oder linguistic awareness erzeugt oder gesteigert werden muss.

Wer hat grammatische Probleme? Eine Mitarbeiterin des Mannheimer Instituts für deutsche Sprache überschreibt ihren Aufsatz über „eine Reihe von grammatischen Einzelphänomenen, die in der sprachkritischen Diskussion eine Rolle spielen“ (267) mit: *„Sprachkritische Momente in der Grammatik“* (Zifonun 1993). Und der Sammelband stellt Sprachkritik vor! Selbstkritik scheint dabei strikt ausgeschlossen zu sein. Dieselbe G. Zifonun greift unsere Frage nach der Brauchbarkeit der Grammatik auf unter dem Titel *„Grammatische Verständigungsprobleme und wie deutsche Grammatiken damit umgehen (könnten) – dargestellt an einem Beispiel“* (Zifonun 1985). In der Einleitung schreibt sie, es gehe ihr um „ein bestimmtes Benutzungsinteresse“ (von Grammatiken), „um das Interesse der Hilfestellung bei grammatisch bedingten Verständigungsschwierigkeiten, Interpretations- oder Formulierungsproblemen“.

Wer hat diese Probleme? Alle Leute, nicht nur Grammatiker? Grammatische Probleme sind doch wohl solche der Sprachbeschreibung. Wie können alle Leute bei ihrer Verständigung „grammatische Probleme“ haben? Sicher, alle haben sprachliche Probleme, doch ausdrücklich geht es der Autorin nicht um „Korrektheits- oder Normfragen“, sondern um „Klärung kommunikationskritischer grammatischer Phänomene“. Demnach sind also nicht die Probleme grammatisch, und auch die Verständigungsschwierigkeiten sind nicht grammatisch bedingt, sondern durch sprachliche *Ausdrücke*. Was die Sprachwissenschaftlerin also will, aber nicht klar sagen kann, ist zu zeigen, dass Grammatiker Kommunikationsschwierigkeiten mit der Verständlichkeit beheben können. Also unsere Frage!

So lösen Grammatiker Kommunikationsschwierigkeiten: Sie findet ihren „Fall“ in einem juristischen Streit über einen Satz im Schreiben eines Finanzamtes: *„Die Steuerbefreiung wird nur unter der Voraussetzung gewährt, dass Sie, Ihr Ehegatte oder einer Ihrer Verwandten in gerader Linie die Eigentumswohnung ... mindestens ein Jahr lang ununterbrochen bewohnen (...)“*.

Es gibt zwei Interpretationen:

1. Einige aus dem Personenkreis bewohnen nacheinander ein Jahr lang die Wohnung;
2. Nur einer bewohnt sie ununterbrochen ein Jahr lang.

Die Grammatikerin macht „vier schwierige Regeln des Deutschen“ aus, die hier zur Debatte stehen; mit deren Hilfe formuliert sie das Problem:

Wenn ein Subjekt aus mehreren singularischen mit *oder* verknüpften Teilsubjekten besteht und es ein skopusambiges Adverb in diesem Satz gibt und als Prädikat ein duratives Verb fungiert und die Pluralform des Finitums gewählt wird, wird dann die Interpretation nahegelegt, dass das Adverb weiten Skopus hat, es sich somit auf eine Sukzession von potentiell agens/patiens-verschiedenen Teilhandlungen/-prozessen/-zuständen innerhalb des vom durativen Verb bezeichneten Ereignisses bezieht und somit das mit *oder* verknüpfte Subjekt nicht ausschließend zu interpretieren ist? (S. 197).

Nach weiteren 5 Seiten wissenschaftlicher Forschung gelangt sie zu dem „salomonischen Urteil: Beide Interpretationen der Textstelle, also 1. und 2., sind möglich“ (S. 201). Auch dass je eine Auslegung „interessegeleitet“ bevorzugt werde, hält sie für möglich. Wer hätte das gedacht! Schließlich zeigt sie auch, wie leicht das Verständigungsproblem durch eine Entfaltung oder durch eine Umformung beseitigt werden kann: Man braucht schließlich nur ein *jeweils* einzufügen.

Grammatiker müssen sich ihre Probleme selbst schaffen Ich referiere diesen Aufsatz deshalb so ausführlich, weil ich ihn für symptomatisch und prototypisch halte in der Diskussion um die gesellschaftliche Relevanz von Grammatik. Er zeigt in seiner Form: Grammatiker können zwar Verständigungsprobleme für ihre Zwecke aufgreifen, müssen sie aber so zum grammatischen Problem umformulieren, dass es niemand – außer den engsten Mitarbeitern – mehr verstehen kann. Da also *grammatische* Probleme – das sind solche der modellgerechten Beschreibung sprachlicher Phänomene – weder von Nicht-Grammatikern bemerkt noch ihnen verständlich zu machen sind, da also Sprachprobleme gar nicht als Grammatikprobleme allgemein bewusst werden können, kann niemand die Grammatiker um Hilfe bei der Lösung von Verständigungsproblemen bitten. (Mir sei gestattet, bei meiner Argumentation von Studienräten, die sportlich nach solchen Anekdoten suchen, abzusehen.) Selbst wenn man auch Grammatiker um praktische Probleme herumturnen lässt, sieht man: Die grammatische Problematisierung ergibt keine andere Lösung als die, die jeder Laie längst schon gefunden hat. Warum müssen also Grammatiker behaupten, sie könnten Verständigungsprobleme lösen? Nun, jeder Beruf kämpft um gesellschaftliche Anerkennung; hier kommt hinzu: Dank der hybrid-normativen Einstellung vieler Deutschen zur

Sprache der anderen ist das Mannheimer Institut eine Instanz! Die Mitarbeiter erfahren täglich, wie sehr sie gebraucht werden, „Zweifelsfälle“ zu entscheiden; ein ganzes DUDEN-Wörterbuch gibt es dazu, in dem die Sprachberatungsstelle ihre Ratschläge zu „richtigem und gutem Deutsch“ versammelt hat. „Heißt es *Wir Liberale* oder *Wir Liberalen*?“ haben diese wohl angefragt. Ein Verständigungsproblem ist das nicht; aber ist es ein „grammatisches Problem“? Ja, aber nur für Grammatiker, wenn sie meinen entscheiden zu müssen, welche ihrer selbstkonstruierten Regeln hier anwendbar sein soll. Für Nichtlinguisten besteht hier nur dann ein Problem, wenn einer der Beteiligten rigide normativ eingestellt ist. Liberale könnten die Frage lächelnd miteinander aushandeln, die Liberalen wahrscheinlich nicht.

Denn das haben ihre Deutschlehrer bereits verhindert: sie haben mit ihrer ganzen Schul-Macht behauptet, wer sich nicht an die „die Grammatik“ halte, könne sich nicht verständlich machen. Und wer das nach dem 17. „Grammatiktest“ immer noch nicht glaubte, dem wurde mit dem Knüppel der Rechtschreibung schon eingebimst, wie unverzichtbar Grammatikkenntnisse für das Nachvollziehen von deren Regelungen sind.

Wohlgemerkt: Ich argumentiere hier gegen die normative Einstellung zur Sprache, nicht gegen Aufklärung über die Abenteuer sprachwissenschaftlicher Forschung und politischer Reglementierungen! Beide sind so interessant und wichtig für die sprachliche Bildung, dass sie nicht durch stupide Grammatik-Indoktrination verdeckt werden dürfen! Und wer meine Argumente für Polemik hält, lese vielleicht noch mal das erste Kapitel.

Der Wirrwarr grammatischer Termini Aber die Termini der Grammatik – so fragen besonders die Lehrer immer wieder – ein paar Termini braucht doch jeder!? Es nützt wenig, auf Lehrer zu verweisen, die keine brauchen; fragen wir auch hier die Fachleute. Ich habe lange gesucht, bis ich eine Arbeit fand, in der nicht wie üblich von der Meinung ausgegangen wird, grammatische Termini bezeichneten „sprachliche Phänomene“ (o.ä.); ich erwartete die wissenschaftliche Genauigkeit, dass grammatische Termini nur *grammatische Phänomene* bezeichnen können (vgl. Kapitel 2). Das ist ein Unterschied, der für die Frage der Brauchbarkeit entscheidend ist.

H. J. Heringer und F. Keller-Bauer (1984) beantworten anlässlich einer (übrigens „unbrauchbaren“) Kultusministerkonferenzempfehlung ihre Frage, *wozu* man Bezeichnungen für *grammatische Entitäten* (!) brauche, nicht. Nein, sie sagen, *wer* sie braucht, nämlich 1. Fachwissenschaftler und 2. Didaktiker, Lerner, schreibende Berufe. Bei ihren Fachkollegen stellen sie im folgenden einen ungeheuren Wirrwarr nicht einmal aufeinander abgestimmter und defizitärer Grammatik-Terminologien fest, billigen aber doch jedem Wissenschaftler seine eigene zu, beklagen aber den Mangel an Selbstreflexion – bei ihren Kollegen. Wozu die zweite Gruppe grammatische Termini brauchen sollen, sagen sie nicht, halten es wohl für selbstverständlich, dass Lehrer, Schüler, Journalisten und Sekretärinnen sich über „grammatische Entitäten“ unterhalten müssen. Adressatenspezifische Grammatiken sollten „alle und nur die

Termini enthalten, die die Adressaten brauchen“ (75). Dazu wäre natürlich eine funktionale Grammatik nötig; ein solches Konzept ist aber leider „zum Scheitern verurteilt“, weil grammatische Kategorien immer vielerlei Funktionen haben, und die Funktionen der Kategorien viel zu abstrakt für eine Anwendbarkeit sind (83).

Als ich 1975 noch an die Möglichkeit einer funktionalen Grammatik glaubte, stellte ich „sprachliche Leistungen und kommunikative Funktionen“ zusammen in der Hoffnung, so eine „Sprachkompetenz“ inhaltlich zu beschreiben (Ingendahl 1975: 84–102). Die Funktionen des Artikels etwa waren: „kündigt ein(e) Substantiv(gruppe) an; stellt das im Substantiv Genannte als bekannt – unbekannt; bestimmt – unbestimmt, als Einzelwesen oder Exemplar einer Gattung vor. Er übernimmt die Zuweisung des grammatischen Geschlechts und zeigt Flexionen an, die dem bezogenen Substantiv fehlen können“ (89). Wer fragt je danach? Abstrakte allgemeine Funktionsbeschreibungen ohne jeden Handlungsbezug.

Zurück zu Heringer/Keller-Bauer: Sie lehnen also folgerichtig das „Hermaphroditentum“ von Grammatiken ab, die die Form-Kategorien über die Funktion definieren. Weiterhin fordern sie, dass Gebrauchsgrammatiken ebenso konsistent, explizit und adäquat zu sein haben wie wissenschaftliche; das können sie aber nur sein – „das ist ja eine der wesentlichen Erkenntnisse moderner Methodologie – auf dem Hintergrund eines *theoretischen Vorverständnisses*“ (73). Wie wahr! Sie beklagen nun „die reaktionäre Theoriefeindlichkeit des KMK-Katalogs“ (74), verschweigen aber die Theoriefeindlichkeit der Lehrer und Schüler, erst recht die der „schreibenden Berufe“. Die Autoren schließen: Selbst wenn die nichtlinguistische Praxis eine grammatische Terminologie zur Verständigung brauchte, aus den vorliegenden wäre sie nicht zu gewinnen: „man muss sich – eine humanere Terminologie ausdenken“ (S. 71)! Nein, meine Herren, gottseidank muss man nicht!

Es wäre so leicht, aus solchen Überlegungen den Rat an Lehrer abzuleiten: Weil grammatische Termini schwierig zu finden und nicht konsensfähig sind, geht bitte im Unterricht nicht so normativ mit ihnen um! Zeigt den Kindern die Schwierigkeiten, – bemerkt haben sie sie längst: Schon die ersten: *Hauptwort*, *Tuwort*, *Eigenschaftswort* passten oft nicht. Anstatt aber dann mit den Kindern zu folgern: Vielleicht brauchen wir mehrere Begriffe dafür (womit auch die spätere theoretische Belehrung gut vorbereitet gewesen wäre!), stattdessen wird die interessante Diskussion mit der rigiden Festsetzung eines Terminus’ abgewürgt.

In den ersten Schuljahren reichen umgangssprachliche Ausdrücke für Sprachliches; theoretische Termini müssen deduktiv von ihren Theorien her eingeführt werden, und das ist vor dem 7. Schuljahr für die wenigsten Kinder zu begreifen (vgl. Kapitel 5).

4.3 Zur Förderung der Reflexion in Schreibprozessen

Die Hirnforschung unterscheidet beim Schreiben folgende Hirntätigkeiten, die seriell und parallel aufeinander bezogen sind (vgl. Ingendahl 1996c):

- phonemische in graphemische Segmente übersetzen
- ganze Wort-, Schrift-Prototypen abrufen

- Wort- und Phrasenbedeutungen generieren
- Schriftbilder nach Bildungsregeln aufbauen
- die Sinnvollheit des entstehenden Textes kontrollieren

Auf jede der Teiltätigkeiten *können* wir reflektieren, d.h. wir wenden unsere Aufmerksamkeit – vor oder zurück – auf einen Teilaspekt der Aufgabe, nur selten jedoch bewusst. Der gewandte Schreiber beherrscht alle die Schreibzüge routiniert, die ein Anfänger mühsam bewusst erlernen muss: das Sammeln und Koordinieren der Informationen, Aufbau und Varianz des Wortschatzes, die Entwürfe von Schreibzügen, die motorische Realisierung und vor allem die Überprüfung und die Korrekturen.

Bereiter/Scardamalia (1987) zeigen, dass es in Lernprozessen notwendig ist, die überprüfenden und planenden Fragen nach Sinnvollheit, Kohärenz, Richtigkeit, Angemessenheit und Wahrhaftigkeit schrittweise in den Schreibprozess zu integrieren. Die Reflexivität beim Schreiben muss also eigens aufgebaut werden. Die Schreibforschung ermittelte bei einem gewandten Schreiber folgende Arbeitsschwerpunkte:

- Orientierung zum Thema, zur Schreib- und Lernsituation;
- Planung: entweder drauflosschreiben oder bewusst Schritt für Schritt durchdenken;
- Erarbeitung der Inhalte, der Handlungsstrategie bzw. Textsorte, der sprachlichen Formulierungen;
- Überarbeiten nach Verständigungskriterien und Abwägen der situativ relevanten Werte.

Der Lehrende hat die Schreibaufgaben zu operationalisierten Lernsequenzen zu entfalten, in denen die Schüler das Reflektieren üben im Miteinandersprechen. Denn nur so sind Lernfortschritte zu beobachten und einer Beurteilung zugänglich. Hilfe dazu findet der Lehrende in ausführlichen Lernzielkatalogen (z.B. in Inghendahl u.a. 1977: 82–88), in Praxis-Zeitschriften oder den Handreichungen zum Lehrplan.

Ich gliedere im folgenden den Schreibprozess nach einem lerntheoretischen Stufenplan, wie ich ihn mehrmals veröffentlicht habe. (Z.B. Inghendahl 1983). Sie können auch den antiken Plan zugrundelegen: Inventio (relevante Gedanken finden), Dispositio (Gliederung), Elocutio (sprachliche Formulierung) und Pronuntiatio (Vortrag).

4.3.1 Themenfindung

Eine Unterrichtseinheit kann einen problematisierten Sachverhalt thematisieren („Unser Tageslauf“, „Ein Wochenende ohne Fernsehen“, „Schöne Helden“, „Freundschaft und Liebe“ u.ä.); darin werden viele verschiedene, miteinander verzahnte Tätigkeiten notwendig, um die Problematik verständ-

gungsorientiert zu bearbeiten. In solchem Rahmen müssen auch Schreibanklässe aufgegriffen werden. Nehmen wir an, Ziel und Thema des Schreibens stehen noch nicht fest; was ist zu bedenken, damit der Schreibprozess als sinnvoll erfahren werden kann?

In dieser ersten Phase der *Motivation* versucht man sich im diffusen Gewirr der sich anbietenden Bilder, Szenen, Ideen, Gefühle, Vorhaben zu orientieren. Vieles stürzt gleichzeitig auf uns ein, und der Fokus hat Mühe, eine „Linie“ zu schaffen. Methodologien zum Textverfassen lehren hier, die Mannigfaltigkeit der motivierenden und abschreckenden Impulse auf einige wenige Knotenpunkte zu konzentrieren: etwa Thema, Absicht und Leserschaft. Dogmatische deutsche Aufsatzdidaktiken reduzieren gern die anstehenden Entscheidungen auf eine einzige: die zur Textsorte („Darstellungsform“); der lassen sich dann beliebige Themen zuordnen.

Aber woher wird die Motivation zum Schreiben ausgelöst? Psychologen können allgemein nur sagen, dass die primäre (also selbstbestimmte) Motivation je nach Grundeinstellung zum Schreiben entweder mehr vom Thema, den Inhalten ausgeht oder mehr vom Zweck und Ziel: Ist Schreiben für mich primär Problemlösen, Festhalten von Erkenntnissen oder Formulierungen, Entlastung von Spannungen, Wissensklärung – oder aber Mitteilen, das Zugänglich-Machen eines Textes (vgl. Olson)? Sekundäre Motivationen entstehen daraus, wie jemand eine Aufgabe – aus einer Situation oder Institution – versteht und für sich sinnvoll macht, etwa als Schulaufgabe für eine *Zensur, als Tagebucheintrag ...*

Die Orientierung zum Thema: Der Inhalt des zu schreibenden Textes ist noch nicht als Ganzes mental repräsentiert; seine Komponenten sind in verschiedenen Zusammenhängen gebunden; sie sind nicht fertig zum Abruf formuliert, sondern müssen im Hinblick auf den entstehenden Text rekonstruiert werden. Sie sind unterschiedlich komplex, abstrakt, variabel, problematisch, vage, fragmentarisch, detailliert. Ihre Aufarbeitung auf den Text hin muss mit Hilfe mehrerer Arbeitsschritte oder „Strategien“ gelehrt werden (vgl. Bereiter/Scardamelia 1987). Da Erwachsene im Arbeitsgedächtnis mit etwa 5 „chunks“ (Informationsbrocken) gleichzeitig umgehen können, Schreibankfänger aber nur mit 2–3, müssen sie lernen,

- hier und jetzt brauchbare Informationen aus dem Gedächtnis abzuleiten,
 - sie auf relevante zu reduzieren,
 - „chunks“ miteinander zu verbinden,
 - dabei allmählich immer 1 chunk mehr einzubeziehen,
 - so mehr und mehr Übersicht zu gewinnen über das „thematische Feld“.
- Aus solchen Arbeitsschritten besteht eben das „Vorschreiben“.

Die Orientierung zur eigenen Absicht: Initiierend ist sicher die Frage nach der Handlungsweise: richtet sie sich primär auf Leser, die beeinflusst werden sollen, oder auf die Sache, die es zu erkennen, darzustellen oder zu erfinden gilt, oder aber richtet sich die Handlung auf mich selbst als Schreiber, der ich

etwas in mir zum Ausdruck bringen will? Expressive, appellative und sachliche Handlungsweisen (vgl. Ingendahl 1975) unterscheiden fast alle Autoren und definieren sie mehr oder weniger ähnlich. Poetische und metakommunikative „Diskurstypen“ sind zu ergänzen; das sind Schreibhandlungen, die sich auf die Sprachlichkeit des Textes konzentrieren.

Die Orientierung an Handlungsweisen ist praktisch nicht zu trennen von Überlegungen zur Leserschaft und damit zu „Konversationsmaximen“, wie sie Grice, Schütz oder Habermas formuliert haben (vgl. Anderson 1988, Ingendahl 1991, Kap. I). Solche Maximen sind den Sprechern/Schreibern meist nicht bewusst; Wissenschaftler formulieren sie, um Einstellungen zu Kommunikationsprozessen zu erklären (etwa: verständigungsorientiert, strategisch, selbstdarstellend...). Demnach orientiert sich ein Schreiber an einer Situation, indem er sie wahrnimmt und dabei für sich Fragen entscheidet wie:

- Wieweit berücksichtige ich Erwartungen möglicher Leser?
- Will/soll ich hier kooperieren oder einseitig meine Ziele verfolgen?
- Wieviel Information ist nötig, was ist relevant?
- Wie richtig muss der entstehende Text sein?
- Ist er allein zu verantworten oder gemeinsam/institutionell?

Um ein Thema zu finden und einzugrenzen, ist also zu reflektieren auf:

- Sachverhalte: Erlebnisse und Erfahrungen, Wünsche und Vorstellungen, Stellungnahmen
- Soziale Beziehungen: Erfahrungen mit Reaktionen bestimmter Personen, Rollenträger, heterogenen Publikums, deren Erwartungen und Normen,
- Innenwelten des Ich: Einstellungen und Gefühle, Motive; welche Erfahrungen drängen nach Ausdruck, wollen verschwiegen werden?
- Sprache: Stichwörter, Schlüsselwörter, „fertige Sätze“; in welchen Worten bring ich den Plot auf den Punkt?

4.3.2 Erarbeitung der Inhalte

Eigene Kenntnisse sind zu aktivieren, neues Wissen heranzuschaffen und die relevanten Informationen gliedernd auszuwählen für den entstehenden Text. Dessen „roter Faden“ wird dabei meist erst zu finden sein.

In der empirischen Schreibforschung unterscheidet man zwei Stile der Erarbeitung (Anderson): 1. Man schreibt sofort los in schriftsprachlich ausformulierten Sätzen. 2. Man skizziert zunächst in sprachlichen Fragmenten und formuliert anschließend die Skizzen aus. Bei der ersten Verfahrensweise müssen wir mit Bereiter/Scardamalia zwei Haltungen unterscheiden: 1a schreibt nach dem knowledge-telling-model in alltagspraktischer Einstellung drauflos; er weiß, der Textaufbau wird sich „von selbst“ oder nach Sprechgewohnheiten einstellen; 1b schreibt reflektierend und lässt sich bewusst von einem Satz zum nächsten leiten, darauf vertrauend, dass der Schreibprozess selbst ihn zu Gedanken und Einsichten führen wird, auf die er anders gar nicht käme. Wer dagegen skizzierend vorgeht (2.), will sich aufs Entwerfen, dann aufs schriftsprachliche Ausformulieren konzentrieren.

Beim Entwerfen wird der Schreibprozess inhaltlich geplant mit Überlegungen, was wem wie unter welchen Bedingungen gesagt werden soll, reflektiert auf das Warum und Wozu. Das kann man in zwei grundsätzlich verschiedenen Weisen durchführen: Entweder als offenes, spontanes Kreieren von möglichen Ideen, wobei erst anschließend in einem eigenen Bewertungsprozess die geeigneten besten Ideen ausgesucht und in eine Gliederung übernommen werden; oder aber als von vornherein zielgerichtetes und ständig bewertendes Zusammenstellen und Gliedern relevanter Ideen. In Vergleichstests erzeugte das erste Verfahren deutlich mehr Ideen, zwar sehr viele minderwertige, aber doch doppelt so viel Bestlösungen wie das zweite Verfahren. Auch in Lernprozessen empfiehlt es sich also, die Phase der Bewertung, Gewichtung und Gliederung der relevanten Ideen von der Phase der Ideengenerierung zu trennen, etwa mit Hilfe eines Brainstormings, das an der Tafel festgehalten wird, oder eines Clusters auf einem großen weißen Bogen vor jedem Schüler, das nachträglich bearbeitet wird. So kann die Planungsphase in die Bearbeitung münden, indem die Ideen ausgerichtet werden auf deren Leitkategorien: vertretene Ziele, Handlungsstrategien, Inhaltsstrukturierung und Versprachlichung.

Die Transformation der Wissensressourcen zu Texteinheiten beim Schreiben muss eine komplexe Wissensseinheit in eine Sequenz von Operationen auflösen; womit geht das Gehirn dabei „in einem Zug“ um? Als operationale Inhaltseinheit gilt in der psychologischen Forschung „a chunk of information“ (s. Winter). Aber was umfaßt so ein „Brocken“? Cooper und Matsuhashi setzen ihn mit einer Proposition gleich, also einer Tatsachenaussage. Für David R. Olson dagegen ist jede intendierte Aussage untrennbar eingebunden in eine „attitude“. Die Einstellung markiert den Wahrheitswert der Aussage

(ich glaube, weiß, vermute...), ihre Angemessenheit gegenüber möglichen Adressaten (sie wird überzeugen, schockieren ...) und auch die Wahrhaftigkeit (je nach entgegengebrachtem Vertrauen). Olson sieht die einmalige Leistung der Sprache darin, Proposition und Einstellung trennen zu können (S. 434/5). Auch die begleitende Reflexion bezieht sich vor allem auf die attitudes und ihre Erkennbarkeit.

Der unproblematische Drauflosschreiber ist sich offensichtlich dieser zwei Merkmale jeder Information nicht bewusst; für ihn ist ein „chunk“ eben nichts als eine Tatsache. Für den reflektiert Schreibenden jedoch können wir sicher die Proposition-in-bestimmter-Einstellung als „chunk“ annehmen, deren Problematik Äußerung für Äußerung zu reflektieren ist.

Lernziele Zum Erarbeiten der Inhalte werden natürlich auch reproduktive Fähigkeiten gebraucht, wie ich sie im Kapitel über den Verstehensprozess beschreibe. Zusammen mit den produktiven könnte man sie etwa zu folgenden kontrollierbaren Lernzielen operationalisieren:

1. Eigene Erfahrungen in gewohnter Weise äußern;
 - aber mehr und mehr so, dass auch andere – Kinder und Erwachsene – sie verstehen;
 - auf Rückfragen präzisierend, differenzierend antworten;
 - ihre Informationsquellen nennen;
 - Erfahrungshintergründe besprechen;
 - den angemessenen Wirklichkeitsbereich definieren (sinnlich erfahrbar, erlebt, geträumt, erfunden ...)
2. Bekannte und neue Informationsquellen nutzen,
 - zu einem Themenbereich Fragen stellen,
 - Informationen festhalten,
 - Beobachtungen, Bilder, Modelle versprachlichen,
 - Angebote der Medien nutzen,
 - zum Verständnis fehlende Informationen nachfragen,
 - schwierige Begriffe klären,
 - überschaubare Einheiten herstellen und zusammenfassen.
3. Das eigenes Verständnis erprobend formulieren,
 - Kerninformationen herauslösen,
 - Informationen nach unterschiedlichen Gesichtspunkten gliedern,
 - und die Materialien für verschiedene Zwecke zusammenstellen,
 - in der Zusammenarbeit verschiedene Medien der Informationsweitergabe nutzen.

Grundidee bei der Vermittlung dieser Lernziele sollte durchgehend sein, Information als Interpretation bewusst werden zu lassen. Wie ich im Bild des Scanners schon verdeutlicht habe: Wer eigene und fremde Kenntnisse aufarbeitet, dekomponiert kulturelle Inhalte und baut sie situativ in sich neu auf; die jetzt relevanten Inhaltskomplexe sind interessegeleitet neu konstituiert.

Deshalb ist schon in dieser Phase zu überlegen, ob das Ziel des Schreibens verlangt, die erarbeiteten Inhalte

- so genau wie möglich wiederzugeben,
- oder sie zu verwandeln: verallgemeinern, übertreiben ...

Solche Planungsfragen münden in Überlegungen zur Form der geplanten Äußerung: Bilddokumentation, Erzählung, Erörterung, szenische Darstellung... Aber dazu brauchen wir erst Überlegungen auf der Beziehungsebene.

4.3.3 Erarbeitung der Schreibhandlung

In wissenschaftlicher Beschreibung – etwa nach Talcot Parsons (1937) – schließt eine „soziale Handlung“ ein: den Handelnden, sein Ziel sowie eine Situation mit Faktoren, die er beeinflussen kann oder nicht. Die Beziehung zwischen diesen drei Elementen wird hergestellt durch die „normative Orientierung“. Reflexionen bei der Erarbeitung einer sprachlichen Äußerung werden sich demnach beziehen auf

- das Beziehungsgefüge der Situation, die Voraussetzungen, Erwartungen und Ansprüche der Adressaten und Beteiligten, die Rollenstruktur und die hemmenden und fördernden Situationsmerkmale;
- die eigene Position, die eigenen Motive und Ziele, die möglichen Strategien des Handelns,
- die in diesem Rahmen möglichen sprachlichen Register, die einzuhalten-den Normen, die eventuell metakommunikativen Kommentare.

Die hierbei zu treffenden Entscheidungen wirken sich aus in der Auswahl und Gewichtung der thematisierten Inhalte.

Viele der Beziehungs-Fragen in Äußerungsprozessen haben wir „beiläufig“ im Sozialisationsprozess automatisch zu beantworten gelernt. Wenn wir die nun in der Schule bewusst werden lassen, reflektieren wir sie zugleich von einem neuen Standpunkt: „Wie bin ich’s gewohnt? Soll es so bleiben? Wie soll es künftig sein?“ Und wenn die Schüler tatsächlich zu Selbständigkeit und Verantwortlichkeit erzogen werden sollen, müssen hier Werte und Kriterien ihrer Angemessenheit mitreflektiert werden.

Und schon jetzt sind wir gezwungen, das berüchtigte Dilemma aufzudecken, in dem Schule hier steht: Einerseits wissen Lehrende und Lernende um Kommunikationsmaximen und die Werte guter Texte, andererseits ist die Entscheidung für bestimmte Kriterien eine ethisch-politische, die individuell und bei Kindern und Jugendlichen anders ausfällt als bei erwachsenen Repräsentanten einer staatlichen Institution. Lehrende müssen immer zweierlei beurteilen: den Wert einer Äußerung in *ihrem* Handlungskontext und ihren Wert als Schülerleistung in einem Klassen-Lernprozess.

Es sollte sich von selbst verstehen – und ist natürlich in Richtlinien gefordert – dass die jeweils relevanten Bewertungskriterien *vor* dem Abfassen der Texte bekannt sind, und zwar gemeinschaftlich festgelegt werden. Also ist zu diskutieren und verbindlich zu entscheiden: Was heißt hier

- *Verständlichkeit*: Verstehbarkeit ohne Rückfrage? Schriftsprachlichkeit? Grammatische und orthographische Richtigkeit?
- *Wahrheit*: Entspricht den geprüften Informationen? Ist durch Redeeinleitungen klar einem Wirklichkeitsbereich zugeordnet? Übersichtlich gegliedert und nachvollziehbar aufgebaut? Hinreichend ausführlich und themengemäß? In sich widerspruchsfrei?
- *Angemessenheit*: Orientiert an erwarteten Normen bzw. die Abweichungen rechtfertigend? Orientiert an Verstehenshorizont und Lesesituation? Institutionellen Form- und Stilkriterien?
- *Wahrhaftigkeit*: Vertretbarkeit? Intentionsgemäßheit? Ist das Gesagte das Gemeinte?

Allgemein: Sind die Bewertungsfragen bewusst und in kritischen Passagen metakommunikativ dargestellt? Und auf welches Kriterium kommt es diesmal vor allem an? Mit den bewusstgemachten Wert-Orientierungen im Hinterkopf können die Lernenden nun sich den – meist längst bekannten – *Fragen an die Beziehungsebene* stellen:

1. Umfang der Situation: reale, fiktive Adressaten; bekanntes, kategorial gegliedertes oder disperses Publikum; privat – öffentlich; Medium und Kanal mitbestimmbar; Zeit; Ort;
2. Rollenstruktur symmetrisch – komplementär; beizubehalten – zu verändern; eigene Position;
3. Motivation primär
 - kognitiv: etwas erkennen und darstellen;
 - pragmatisch: etwas erreichen;
 - kreativ: etwas Neues erfinden;
4. Strategie vorwiegend
 - ichbezogen, expressiv: meine Gefühle und Meinung ausdrücken;
 - dubezogen, appellativ: auf Partner einwirken;
 - unpersönlich referentiell: sachlich darstellen oder stringent erfinden;
 - metakommunikativ.

Exkurs: Und die „Darstellungsformen“ und Textsorten? Lehrer organisieren ihren Unterricht zur Förderung des Sprechens und Schreibens wie ihren Literaturunterricht vorwiegend nach festen Textformen wie „Bericht“, „Debatte“, oder „Kurzgeschichte“. Sie glauben – und werden darin oft von Schulbüchern unterstützt –, dass sie die „allgemeinen“ Kriterien zur Definition der „wichtigsten“ Textformen kennen, dass diese „für Schule und Gesellschaft“ verbindlich sind; deshalb prüfen sie diese Kriterien in Klassenarbeiten ab, so banal sie letzten Endes sind. Schon Unterhaltun-

gen mit Kollegen könnten Lehrern deutlich machen, dass Textnormen keineswegs von „allen“ gleich definiert werden.

In den Sprachwissenschaften waren vor über dreißig Jahren fast nur schriftliche Texte übliches Untersuchungsmaterial. Seitdem auch „gesprochene Sprache“ mehr und mehr einbezogen wurde, vollzog sich zugleich ein Wechsel von der Produkt – zur Prozessorientierung, und die „Textsorten“ wurden weniger substantivisch als vielmehr verbal benannt („Beraten“; „Schlichten“). Diese Wende „führte zur verstärkten Beschäftigung mit Verfahren des Formulierens, der Bedeutungskonstitution und der Gesprächssteuerung unter interaktiven Bedingungen“ (Kallmeyer 1986: 334).

Die Jahrestagung 1985 des Instituts für deutsche Sprache zum Thema „Kommunikationstypologie“ erbrachte – sehr reduziert zusammengefaßt – folgende Erkenntnis: Menschen einer Kulturgemeinschaft verfügen über ein kommunikatives Wissen zu Textsorten; dies ist nur zum Teil ein „Inventar-Wissen“ (der DUDEN soll „1642 Textklassennamen“ enthalten (vgl. Gülich 1986: 17)!), dazu gehören auch Kenntnisse über die situative Unterschiedlichkeit der Normen-Handhabung und über Strategien zum Aushandeln relevanter Kriterien. In jeder Gesellschaft besteht ein Bedarf an Typisierungen von Gesprächs- und Schriftverkehrsformen, um sich in kulturellen Gruppen und vor allem in Institutionen leichter orientieren zu können. Gülich untersuchte, wie Menschen mit diesen Kategorien der „kommunikativen Gattungen“ umgehen: Sie machen deutlich, dass sie um die textsortenspezifischen Konventionen wissen („das gehört nicht in so ne Rundfunksendung“), dass aber verschiedene Leute, vor allem je nach Bildungsschicht, unterschiedliche Vorstellungen davon haben können. Sie behandeln ihre Erwartungen als vermutete Kenntnisse, nicht starr, sondern flexibel und variabel; sie bringen sie interaktiv in Gespräche ein. „Die Textsorte als ein vorgegebener, normierender Ordnungsrahmen erscheint als möglicher Gegenstand von Aushandlungsprozessen und damit als veränderbar“ (E. Gülich 1986: 39).

Textsorten sind in der kommunikativen Praxis eingebunden in „Scripts“ für Situationen; und je nach Verhaltensrahmen handhaben die Menschen Textnormen unterschiedlich rigide. Institutionen sind ihre wichtigsten Vermittlungsinstanzen; deshalb ist ihre Geltung auch oft auf eine Institution (Stadtverwaltung, Gericht, Arztpraxis, Schule) beschränkt. In Situationen wäre also bei der Handlungsplanung nützlich zu überlegen, welche Textsorten sich hier und jetzt mit ihren besonderen Leistungen anbieten:

- von der Intention her (für rasche Information, für argumentierendes Sprechen ...),
- von der Situation her (Aufmerksamkeit erregen, viel Zeit für die Rezeption ...),
- vom Thema her (zum kontroversen Diskutieren, für eine unterhaltsame Darstellung ...).

Wie auch im Umgang mit Text- und Gesprächsnormen unterlegen und erwarten die Menschen die Kriterien gelingender Verständigung, um die spezifischen Normen situativ miteinander aushandeln zu können. Ein festes Normengerüst im Sinn einer „Verhaltensgrammatik“ oder einer deduktiv zu rechtfertigenden Textsortentypologie gibt es in der kommunikativen Praxis nicht; sie hätte auch keine Chance einer Etablierung. Orientierungsmerkmale sind notwendig („fasse dich kurz“, „fasse thesenartig zusammen“), aber nur als Frageformen an die Nützlichkeit ihrer situativen Anwendung.

Angesichts solcher sprach- und sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse kann niemand ein Recht oder eine Notwendigkeit in Anspruch nehmen, das Eindringen fester

„Darstellungsformen“ in der Schule zu fordern. Am Rande der Wirkungslosigkeit wäre höchstens eine erhöhte Verdinglichung des kommunikativen Bewusstseins die Folge. Angemessener wäre folgender Weg im Deutschunterricht: Durchgehend üben wir den flexiblen interaktiven Umgang mit *unseren* Textsortenvorstellungen ein mit der Frage nach dem Nutzen eines Vorschlags. Hinzu tritt ab dem 7. Schuljahr die theoretische Auseinandersetzung mit induktiven und deduktiven Forschungsmethoden der Kommunikationsforschung und ihre ethisch-politische Auswertung im Hinblick auf den Sinn von Normen in Gesellschaften und ihre wissenschaftlich begründete Verordnung.

4.3.4 Erarbeitung der sprachlichen Formulierung

Jetzt wird wirklich geschrieben, je nach Stil der Erarbeitung skizzenhafte Fragmente, Schlüsselwörter in systematischer Gliederung oder erste ausformulierte Sätze. Neurologische Forschungen lassen einen sehr genauen Einblick in die Gehirntätigkeit beim Entwerfen schriftlicher Formulierungen zu; sie sprechen für einen Entwurf einer „phrase“, eines inhaltlichen Satzstückes in 1 Zug (vgl. Ingendahl 1996). Wichtig ist für die Förderung des Schreibens, dass es zwei verschiedene Hirntätigkeiten sind:

- die „phrase“ gedanklich zu entwerfen,
- sie in Graphemfolgen umzusetzen.

Den Denkprozess beim Entwurf einer Phrase haben Cooper/Matsushashi am differenziertesten dargestellt; sie stützen sich dabei auf hirnphysiologische Beobachtungen ständiger Wiederholungen kurzer „phrases“ im Kurzzeitgedächtnis.

Woraufhin kann eine „Phrase“ entworfen werden?

Auf der Handlungsebene können – wenn nicht einfach Schreib-Routinen gefolgt werden soll – folgende Entscheidungen getroffen werden:

- a) Diskurstyp: wird die Äußerung dominant
 - ichbezogen: expressiv,
 - dubezogen: appellativ,
 - sachbezogen: referentiell,
 - sprachbezogen: poetisch, metakommunikativ?
- b) Schreibakt: Welche Handlung führt die Äußerung aus:
 - erzählen,
 - behaupten,
 - referieren,
 - auffordern, ...
- c) rhetoische Funktion: Welche Aufgabe hat die Phrase im Text:
 - einleiten,
 - wiederholen,
 - zusammenfassen,

- exemplifizieren,
-

Auf der *Inhaltsebene* können – wenn nicht Wissensschemata reproduziert werden sollen – folgende Entscheidungen getroffen werden:

- a) Thema – Rhema: Wie gewichte ich innerhalb der Äußerung nach
 - dem „Gegenstand, von dem die Rede ist“ und dem „was darüber zu sagen ist“;
 - bekannt und neu: was kann ich beim Leser als bekannt voraussetzen, was ist für ihn neu?
- b) thematische Rollen: welche Gegenstände/Personen/Umstände der Situation sollen in die Äußerung einbezogen werden:
 - Agens: ein handelndes Lebewesen,
 - Objekt: ein betroffenes Lebewesen,
 - Effekt: ein erzeugter Gegenstand,
 - Aktion: eine Tätigkeit,
 - Instrument, Ort, Zeit ...?

Auf der *sprachlichen Ebene* können – wenn nicht „fertige Sätze“ reproduziert werden sollen – folgende Entscheidungen beim Formulieren getroffen werden:

- a) Satzstruktur:
 - Satzart: Aussage-, Frage-, Aufforderungssatz,
 - über-, unter-, nebenordnend,
 - Besetzung der obligatorischen Positionen S – P – O1 – O2 und der fakultativen Ergänzungen.
- b) Wörter zur inhaltlichen Konstituierung der syntaktischen Positionen,
 - modifizierende Morpheme (z.B. Tempus) und Funktionswörter, Partikel...
 - Wörter zum Satzanschluß und zur Vertextung über die Satzgrenzen hinaus (z.B. Pronomen, Synonyme)

Vieles spricht beim jetzigen Forschungsstand dafür, dass die sprachliche Strukturierung des Schreibzuges von dem Schlüsselwort aus gesteuert wird, das die geplante Phrase beim gedanklichen Operieren repräsentiert, und zwar in thematischen Rollen. Fällt mir beim Entwerfen des nächsten Schreibzuges zunächst „*einfallen*“ ein, so sind mit diesem Wort schon die Parameter der thematischen Rollen und der obligatorischen syntaktischen Positionen bestimmt: eine Person (ein „Benefizient“) muss beteiligt sein, die syntaktisch als Dativobjekt zu realisieren ist; ein etwas (ein „Objektiv“) muss als Einfall genannt werden, das als Subjekt oder als Objekt realisiert werden kann, hier gebildet aus einem – nicht substantivierten! – sondern zitierten Verb. Wären mir Wörter wie *Idee*, *strukturieren*, *versprachlichen* eingefallen, so wären andere Strukturen die Folge gewesen. Die „Kognitive Linguistik“ versucht gegenwärtig, diesem Prozess zu entsprechen, indem sie ein Lexikon erarbeitet, das zu jedem Wort neben der paraphrasierten Bedeutung auch die „Argumentstruktur“ – also die geforderten thematischen Rollen – und die syn-

taktische Struktur seiner Präsentation (in Varianten) angibt. Früher war bereits diese Vorstellung in Konzeptionen der „Dependenzgrammatik“ enthalten.

Jeder Schreibzug, während dessen ja die Überlegungen zur (kommentierenden, bewertenden, einschränkenden ...) Ausgestaltung der Phrase angestellt werden, kann aus verschiedenen Gründen unterbrochen werden; da ist es nicht verwunderlich, dass wenig geübte Schreiber den „roten Faden“ verlieren oder sich aufs Notwendigste beschränken. Auch dass der mitlaufende Monitor den Reflexionsfokus auf verschiedene Aspekte richten und Korrekturen auslösen kann, verstört den Schreibzug. Deshalb sollten Schreiber metareflexive Methoden erlernen, mit denen sie immer wieder systematisch von den Störungen Abstand gewinnen und zum intendierten Schreibplan zurückfinden können.

Schließlich stehen noch Entscheidungen an zur Schriftform, zur Groß- und Kleinschreibung und zum kalligraphischen Gestalten der Buchstaben. All diese Fähigkeiten, die wir nur selten wahrnehmen, müssen für sich eingeübt werden. Schreibforscher stellen immer wieder fest, dass Schreiblehner v.a. vom Problem der Koordination der verschiedenen Merkmalsebenen überfordert sind, und empfehlen, Inhalte, Stil und Grammatik nacheinander in den Fokus der Aufmerksamkeit zu rücken und erst später eine komplexe Überarbeitung zu verlangen (z.B. Anderson S. 371).

Methoden des Erarbeitens von Formulierungen Während des Schreibprozesses ist dazu vor allem zwischen den Sätzen Gelegenheit zu geben. Bereiter/Scardamalia haben zur Ausbildung evaluierender Reflexionsschleifen Methoden entwickelt:

- den „assisted monologue“: der Lehrer leitet die Schüler an, während des Schreibens mitzusprechen und in den Schreibpausen kontrollierende, bewertende Fragen sprechend zu überlegen, die vorher vereinbart wurden;
- eine stille, schriftliche Veränderungsprozedur: auf Karteikarten werden Impulse oder Fragen notiert, die nach jedem geschriebenen Satz zu überlegen sind, z.B.: *Ich gebe besser ein Beispiel. Könnte dies klarer gesagt werden?*

...

Als Handwerkszeug braucht der Lernende dabei die „Proben“ (s. Kapitel 2); sie helfen ihm, alle möglichen sprachlichen Einheiten zu variieren:

- auf der Ebene der Akzente: Klangprobe, Umstellprobe;
- auf der Wortebene: Ersatzprobe, Entfaltung, Weglaßprobe;
- auf der Satzebene: Umformungsprobe, Paraphrasierung.

Diese reflexiven Operationen lassen sich am besten in Lernprozesse zum Erarbeiten sprachlicher Handlungen integrieren, wenn sie „für sich“ eingeführt und vor allem geübt werden. Sie stellen die erste systematische theoretische Tätigkeit in der Sprachreflexion dar. Erfolgreiche Übungsphasen zu

den Proben bewähren sich hier in der ständigen Aufmerksamkeit auf mögliche Varianten, im Nachfragen nach Ausdrücken, die spontan nicht einfallen, bei Lehrern, Mitschülern, in Materialien ..., und auch in der Sensibilität gegenüber Unterschieden in den variierten Bedeutungen.

Erst in solch reflexiver Tätigkeit an der sprachlichen Gestaltung werden die Lernenden „Stil“ erfahren: Stil gestaltet Sichtweisen der thematisierten Wirklichkeit, Stil gestaltet Beziehungsverhältnisse; Stil ist also Ausdruck der vertretenen Lebensform und damit des erreichten Grades von Selbständigkeit und Verantwortlichkeit. Durch theoretische Reflexionen werden sie auch lernen, die stilistischen Entscheidungen zu erklären, zu begründen und zu rechtfertigen.

4.3.5 Überarbeiten und Bewerten

Die schulischen Lernprozesse müssen zusammenwirken – und deshalb *zusammengeschaltet* werden! –, um das mitlaufende „Monitoring“ zu einer bewusst einsetzbaren Fähigkeit zu entwickeln. Die „umherschweifende Aufmerksamkeit“ (Luria) wird ausgebaut zu einer „stilistischen Kompetenz“, durch die verschiedene Merkmale des (entstehenden) Textes bewusst in den Blick genommen und mit Hilfe von Operationen und Kenntnissen gestaltet werden. Dazu ist anschaulich besonders in der Phase des Überarbeitens Gelegenheit, – die leider noch kaum lerneffektiv genutzt wird, weil man glaubt, dazu keine Zeit zu haben. (Oder sie verkümmert nach der Zensur zur „Berichtigung“.)

Zum Überarbeiten des Textes können dieselben Impulse wie bei der Erarbeitung verwendet werden; es geht hier vor allem um den *Sinnzusammenhang*, der im Text aufgebaut wird: Handelt es sich um eine lockere Assoziationskette einzelner Aussagen oder um eine gestaltete Einheit verbundener, gegliederter Teilaspekte? Weil v.a. Distanz zum eigenen Text notwendig wird, ist seine Übertragung in ein anderes Medium – etwa (jemandem) vorlesen – sinnvoll. Das Sich-Hineinversetzen in eine andere Person kann gut in Rollenspiel-Szenen eingeübt werden. Die zentrale Frage überarbeitender Tätigkeiten ist: Nach welchen Kriterien wird der Prozess des Schreibens und sein Produkt eingeschätzt, woher kommen diese Kriterien und wie sind sie zu rechtfertigen?

Reflexionen auf die Werte gelingender Verständigung nach einer geschriebenen Phrase, einem Satz, nach einem Abschnitt oder Text könnten nach unseren bisherigen Überlegungen lauten:

1. Ist das so verständlich, sprachlich richtig? Habe ich „in der Sprache der Leser“ geschrieben?
2. Darf/soll ich das so sagen? Erfülle ich mit der Formulierung anerkannte gesellschaftliche Normen?

3. Ist das so sachlich richtig, widerspruchsfrei, einsehbar? Erschließt die Formulierung möglichen Lesern den gemeinten Sachverhalt?
4. Will ich das so sagen? Kann/will ich diese Formulierung vor allen möglichen Lesern vertreten?

Lernende, die diese Fragen beantworten können sollen, müssen eine Fülle von Informationen und Fähigkeiten beherrschen, die ihnen nur die Schule vermitteln kann:

1. *Sprachkritik*: sprachliche Regeln, Elemente und Strukturen mit ihren Alternativen kennenlernen und ihre spezifische Leistung in Texten einschätzen können.
2. *Kritik des Selbst*: seinen eigenen Lebenslauf, die eigenen Motive und Intentionen, Gefühle, Wertvorstellungen und Gedanken kennenlernen und als zu verantwortendes Potential einsetzen können.
3. *Normenkritik*: gesellschaftliche Erwartungen (z.B. Rollen) und institutionelle Rituale sowie deren Bewertungen kennenlernen und ihre situative Geltung aushandeln können.
4. *Tatsachenkritik*: Informationen als sprachlich konstituierte Sachverhalte erkennen und überprüfende Methoden – je nach Wirklichkeitsbereich – auf sie anwenden können.

Diese Kriterien gelingender Verständigung betreffen alle Textmerkmale: die sprachlichen, die beziehungsgebundenen und die inhaltlichen. Da mit ihnen aber „erst“ die Verständigung gesichert ist, sind so noch keine konkret für den Text geltenden positiven *Werte* gesetzt. Die spezifische *Qualität* einer Äußerung/eines Textes hängt von kulturellen Werten ab, die situativ angelegt werden,

Exkurs: Werte Seltsamerweise werden in kaum einem Aufsatz-Handbuch Werte diskutiert, um die es beim Schreiben geht. Im Basis-Artikel des Praxis-Deutsch-Hefes „Aufsätze beurteilen“ (1987) kommt das Stichwort „Wert“ gar nicht vor. Und doch werden täglich Redeleistungen und Texte bewertet. Bei Lehrern sind etwa folgende Verfahren zu unterscheiden:

0. Ich weiß halt, was ein gelungener Text ist, den nenn' ich „sehr gut“; davon kann man zwischen „gut“ und „ungenügend“ abweichen. Definieren kann man das alles nicht.
1. Ich operationalisiere die Verständigungskriterien:
 - *Verständlichkeit*: Sprachrichtigkeit in Grammatik und Rechtschreibung.
 - *Wahrhaftigkeit*: Intensionsgemäßheit.
 - *Angemessenheit*: Schriftsprache, Einhaltung institutioneller, sozialer und Textsortennormen.
 - *Wahrheit*: Inhaltlich stringent, widerspruchsfrei, sachlich richtig.

Solche „beobachtbaren“ Kriterien sind jeweils *sehr gut* bis *ungenügend* erreicht.

2. Ich habe die Verständigungskriterien in Lernziele prozessual operationalisiert und stelle jeweils fest, bis zu welchem Grade die für eine Unterrichtseinheit relevanten Lernziele erreicht wurden. Z.B.

Verständlichkeit: Ist der schriftliche Text ohne Rückfragen an die Schreiber allein verstehbar? Wurden die Hilfen zur Richtigschreibung genutzt? ...

Eine offene, für alle Beteiligten durchschaubare Methodik schulischen Bewertens müsste also einerseits die „natürlichen“ (altersabhängigen!) Kriterien der Lernenden berücksichtigen (neben den universalpragmatischen Kriterien auch die intentionalen), andererseits die fachspezifischen Lernziele als inhaltliche Bezugsgrößen anlegen, die graduell unterschiedlich erreicht werden.

Lehrer und Schüler sollten also – etwa in einer Unterrichtseinheit – ein Raster von ihren jeweiligen Erwartungen her erarbeiten, das als Memento das ganze Jahr an der Klassenwand hängt. Es wird nicht nur bei Klassenarbeiten gebraucht, sondern in allen Phasen der Erarbeitung von Texten: zur Beurteilung der Planungstätigkeiten, der inhaltlichen Vorarbeiten, der kommunikativen Reflexionen, der Ausarbeitung von Formulierungsmöglichkeiten und schließlich der Endtexte.

In einem solchen Raster sind die Kriterien gelingender Verständigung heuristisch auf die Lernziele (aus dem Lehrplan, einer Fachdidaktik ...) bezogen, und zwar in Formulierungen, die jeder in der Klasse versteht. Das kann etwa so aussehen, wie ich es einmal in einer Fortbildungstagung mit Lehrern erarbeitet habe:

Fragen zur Ermittlung eines Werturteils

Verständlichkeit

- Ermöglicht der Text wirklich Verständigung?
- Ist er ohne Rückfragen verständlich?
- Wurden die Vorarbeiten und schulischen Hilfsmittel optimal genutzt?
- Ist der Text in Schriftsprache verfaßt (außer in wörtlicher Rede)?
- Entspricht die Rechtschreibung den geltenden Erwartungen?

Angemessenheit

- Kommt der Text den Erwartungen des/der (potentiellen) Leser/s entgegen?
- Berücksichtigt der Text dessen/deren Verstehenshorizont?
- Wurden die Bedingungen der Lesesituation berücksichtigt?
- Entspricht die äußere Form und der Stil den vom Leser erwarteten Normen?
- Wurden evtl. institutionelle bzw. ökonomische Normen berücksichtigt?

Wahrheit

- Ist der dargestellte Sachverhalt klar strukturiert, nachvollziehbar, hinreichend ausführlich?
- Ist der Sachverhalt inhaltlich bewältigt?
- Ist der (auch erfundene) Sachverhalt stringent, widerspruchsfrei dargestellt?

Wahrhaftigkeit

- Ist der Text intentionsgemäß verfasst?
- Kommen Absicht und Zweck so zum Ausdruck, dass der Schreiber den Text vor Lesern (oder auch vor sich selbst) vertreten kann?

(Diese Fragen muss natürlich jede Lerngruppe in eigenen Worten formulieren!)

Neben den „objektiven Werten“ bedenkt der Schreiber natürlich seine persönlichen Handlungsziele (strategisch, normenorientiert, selbstdarstellerisch, konsensuell) und wie er sie erreichen kann.

Evaluierende Reflexionen in Feedback-Schleifen müssen im Schreiblernprozess eigens gelernt werden. In mündlicher Konversation wird die Bewertung der eigenen Sprechere dauernd angeregt, durch die (mimischen...) Reaktionen des Gegenübers. Damit auch Schreiber sich zu bewusster Bewertung des Geschriebenen aufzufordern lernen, haben Bereiter/Scardamelia ihre schon erwähnten Veränderungsprozeduren entwickelt.

Methodik: Eine Lerngruppe einigt sich auf eine Reihe von Stellungnahmen, Kommentaren, Bewertungen, die auf Karten geschrieben und nach jedem Satz/Abschnitt ... abgefragt werden:

Man wird mir dies nicht glauben.

Ich denke, das könnte klarer gesagt werden.

Warum soll das wichtig sein?

Das könnte man mir übel nehmen.

Ist alles richtig geschrieben? ...

Obwohl die kanadischen Schreibforscher Habermas' Schriften nicht zu kennen scheinen, könnten ihre Kontrollfragen und -impulse Operationalisierungen der vier Kriterien gelingender Verständigung sein; beide Konzepte stimmen in den universalpragmatischen Bewertungen überein.

Eine förderliche Einstellung zum Schreiben Entscheidend ist, wie Bereiter/Scardamelia aufgrund ihrer empirischen Beobachtungen hervorheben, mit welcher Grundeinstellung jemand ans Schreiben geht und in welcher Atmosphäre er das Schreiben lernt: Die Schreibforscher erkannten als förderlich folgende Einstellung:

Schreiben ist ein Instrument für vielerlei Handlungen. Inhalte und Formulierungen werden gesucht, bevor sie niedergeschrieben werden; der Schreibprozess ist eine Entdeckungsreise; alle Hilfen können dafür herangezogen werden; Ergebnisse tauscht man aus, man arbeitet zusammen, hilft sich gegenseitig.

Sich selbst das Schreiben zu einer bedeutungsvollen Aufgabe zu machen ist Teil der entstehenden Kompetenz. Dazu gehört auch das Selbstbewusstsein, sich von Kontextbedingungen freizumachen. Wer selbständig und verantwortlich schreiben will, muss Texte immer wieder neu komponieren; dies ist zu erarbeiten in wachsender Unabhängigkeit. Der Lehrende kann die Prozesse des Problemlösens und Textplanens lehren, und zwar in gemeinsamer Problematisierung (Metakommunikation) mit den Lernenden. Verantwortlich werden die Lernenden, wenn sie von Anfang an mitverantwortlich sein können/sollen für das Gelingen der Lernprozesse aller. Sie müssen die Schwierigkeiten des Schreib- und des Lernprozesses thematisieren, nicht umgehen

oder wegdrängen. Sie müssen lernen, ihren Lernprozess zu verstehen und mitzusteuern.

Auch mit diesen Beschreibungen förderlicher Atmosphäre erweist sich die ethische Nähe der Schreibforscher zur Habermas-Konzeption: Die von ihnen aufgezeigte Haltung ist die des „kommunikativen Handelns“: Wer sprachlich Verständigung schaffen will, muss die gemeinsame Sprache immer wieder suchen, damit situativ angemessene Umgangsformen, wahre Tatsachen und vertretbare Meinungen geäußert und ebenso verstanden werden können. Alle Techniken und Methoden sind Schritte zu diesem Ziel, die selbst überflüssig werden, wenn die verständigungsorientierte Haltung erreicht ist.

Die eben beschriebene Einstellung zum Schreibprozess mag manchem idealistisch erscheinen, eine „typisch pädagogische Forderung“, die mit der „Realität“ nichts zu tun haben kann. Wer so urteilt, versteht als „real“ die auf effektive wirtschaftliche Funktionalisierung ausgerichteten Drillkurse. Die wird es sicherlich in der Zukunft geben, mehr und mehr als Computerprogramme fertig und auf Tastendruck abrufbar. Aber in der Schule, wo es uns um den ganzen Menschen geht, brauchen wir uns um solche Kurse nicht zu kümmern, eher darum, unsere Schüler zu befähigen, die Drillphasen ihres Lebens zu ertragen und mit ihnen verantwortlich umzugehen.

Alle in diesem Kapitel genannten Bewertungskriterien sind nicht von Pädagogen erfunden oder als Heilslehren verkündet worden! Vielmehr aus den Bedingungen der Möglichkeit gelingender Verständigung abgeleitet oder erfolgsorientiert aus der Erforschung der Tätigkeiten erfolgreicher Schreib-Profis. Es sind einfach die Kriterien, die jeder – ob er es weiß oder nicht – von guten Schreibern erwartet. Man wird nicht zwangsläufig ein edler Mensch, wenn man nach diesen Erkenntnissen schreiben lernt oder lehrt; auch „sophisticated writers“ erkennen staunend an, dass gerade strategisches Schreibhandeln professionell gelingt, wenn man erst mal kommunikatives Schreibhandeln mit seinen ethischen Kriterien studiert hat.

4.4 Und was ist mit der Rechtschreibung?

Mit der Rechtschreibung ist es folgendermaßen bestellt: Unter Handwerkern gibt es Puristen oder Sturköpfe, die mit einem Hammer nicht mehr arbeiten, wenn sie in seinem Stiel eine Macke entdecken. Sie wissen zwar, dass die Macke dem Hämmern überhaupt nicht schadet. Sie muss schon so tief eingeschnitten sein, dass der Hammer beim Zuschlagen abbrechen kann. Aber solche Hämmer gibt's gottseidank so selten, dass die Handwerker um mackige Hämmer kein Geschrei machen müssen.

Die Rechtschreibung ist ein Normenproblem! In Sammelbänden zum „Schreiben“ oder zur Textproduktion taucht das Rechtschreiben als besonde-

res Problem gar nicht auf (vgl. etwa Antos/Krings 1989), nicht mal unter einem Titel wie „Textoptimierung unter Verständlichkeitsperspektive“ (Groe-ben/Christman). Warum sollte es auch? Rechtschreiben ist weder ein sprachliches noch ein psychisches Problem noch eines des Verfassens von Texten. Es ist ein Normenproblem derer, die Last mit den Normen haben.

Aus der Hirnforschung wissen wir: es gibt zwei Wege des schriftlichen Ausdrucks, entweder den ganzheitlichen über den „Sichtwortschatz“ oder den „einzelheitlichen“ über die Laut-Graphem-Konversion. Kinder lernen prototypische Schriftbilder beim Lesen und beim handmotorischen Einüben. Das kennen sie ja vom Sprechenlernen: sie hören Sprachzeichen und probieren sie selbst aus, erst verzerrt – was beim Kleinkind als sehr putzig von der Umgebung beobachtet und lächelnd korrigiert wird – dann immer ähnlicher der geltenden Form; sie bilden selbst Regeln für die Kombination und Flexion der Sprecheneinheiten, werden auch hier korrigiert und nach etwa drei Jahren täglichen Sprechens machen sie nach dem Urteil ihrer Umgebung so gut wie alles richtig. Die meisten Sprechphrasen und Wörter produzieren sie ganzheitlich, sie können aber auch Laut für Laut artikulieren.

Sie lernen auch, dass man Wörter sehr individuell aussprechen kann; „undeutliches Sprechen“ wird von einem weiten Toleranzraum her beurteilt. Doch diese Toleranz zur Schallform wird der Schriftform nicht gewährt. Deshalb werden die Kinder mit der „Recht“-Schreibung ihre besonderen Spracherfahrungen machen. Zwar sind manche Kinder im Elternhaus auch schon zu einer deutlichen Artikulation ermahnt worden – was sich für sie beim Schreibenlernen sehr vorteilhaft auswirken wird –, aber das Eindeutige, besser: das Einförmige, das Nur-so-und-nicht-ein-Jota-daneben, das kannten sie noch nicht.

Hier werden sie in den nächsten Schuljahren oft vor eine Mauer rennen, von der sie nicht begreifen, warum sie da steht. Fehler für Fehler werden sie sich an ihr stoßen; die Erklärungen der Erwachsenen sind nicht glaubwürdig: „Soll denn jeder schreiben wie er will?“ (Tut man ja beim Sprechen auch nicht.) „Sonst kann es keiner lesen!“ (Der Lehrer versteht den Aufsatz mit 27 Fehlern ja wohl.) „Das ist staatlich vorgeschrieben, und die Wirtschaft will es!“ (–.)

Bei diesem Satz enden alle Diskussionen um Sinn und Unsinn der Rechtschreibung. Diskutieren Sie einmal mit Schülern darüber! Hans Glinz hat 1974 das Material für solche Gespräche übersichtlich zusammengestellt: Die Wichtigkeit der Orthographie für die Verständigung ist „meistens sehr gering“, für die Entwicklung des Denkens „kaum vorhanden“, ihr Ansehen in der Gesellschaft ist dagegen „außerordentlich hoch“. Ähnliches gilt für die grammatischen Regeln. Dagegen sind die Bedeutungen der Wörter sowie der sprachlichen Handlungsweisen für Verständigung und Denkentwicklung „ganz zentral“, das Ansehen ihrer Normen in der Gesellschaft ist jedoch gleich null, weil sie kaum bewusst wahrgenommen werden.

Die Mauer, vor die die Kinder rennen, ist errichtet aus der rigiden Normativität, die in breiten Kreisen irrational tradiert wird, die von maßgebenden Instanzen als Selektionsinstrument eingesetzt wird, dessen bildungsbürgerlichen Pseudowert man – gestützt durch die Massenbasis – eigentlich gar nicht zu begründen und zu legitimieren braucht. Doch der dumpfen Massenbasis wird Hilfe von – zunächst – unerwarteter Seite:

Aus der Geschichte der zementierten Rechtschreibnormen Die Philologen rissen die Aufgaben der Vereinheitlichung der Schrift und ihrer Durchsetzung an sich, nachdem einer der Ihren, Konrad Duden, es geschafft hatte, auf der zweiten Orthographischen Konferenz in Berlin 1901 eine einheitliche Regelung für das Deutsche Reich, Österreich und die Schweiz durchzusetzen.¹ Etwa zu derselben Zeit wurde den Universitäten die Ausbildung der Deutschlehrer übertragen, so dass die Rechtschreibung zur Nationalen Aufgabe werden konnte (vgl. Frank 1973). Seitdem wird – zur Freude der jeweils maßgebenden Kreise – die Diskussion um die richtigen Rechtschreibregeln in den Sprachwissenschaften geführt: Sie finden „Prinzipien“, denen Schreibungen folgen (phonographisches – morphologisches – grammatisches – semantisches – pragmatisches); das sind nachträgliche Systematisierungen einer un gelenkten Entwicklung, durch die unterstellt wird, es handle sich um sinnvolle Handlungsmaximen. Doch es gibt gar keine Möglichkeit zu entscheiden, bei welchem Wort gerade welches Prinzip gilt. Sprachwissenschaftler „finden“ auch die Regeln, denen Schreibungen folgen sollen; natürlich genauso im Nachhinein, aber durchaus nicht – wie das Volk glaubt – einheitlich. Vielmehr stülpt jeder Wissenschaftler der „wilden“ Entwicklung seine Theorie über, kann von daher bestimmte Regelmäßigkeiten erklären, andere nicht. Und so diskutierten die Fachleute in den letzten Jahren um die Wege einer Rechtschreibreform mit widersprechenden, aber plausiblen Argumenten, bis Parteipolitiker ganz unfachlich mit wenigen Strichen ohne Argumente das ganze Werk auf einen Witz zurechtstutzten, auf dass die Diskussion dort weitergeführt wird, wo sie gut, d.h. wirkungslos aufgehoben ist, nämlich in den Sprachwissenschaften.

Wohin sie aber gar nicht gehört! Wenn überhaupt Wissenschaften helfen können, die individuellen Nöte und das gesellschaftliche Problem der Rechtschreibung lösen zu helfen, dann wären es die Sozialwissenschaften, die Psychologie und die Politikwissenschaften. Warum und wozu, das will ich an zwei Beispielen zeigen:

Sprachwissenschaftler können Rechtschreibprobleme nicht lösen Immer wieder das mangelnde theoretische Niveau der Diskussion beklagend legt C. Stetter (1990) eine „sprachanalytische Begründung einer Theorie der Orthographie“ vor. Am Beispiel der Großschreibung der Substantive im Deutschen exemplifiziert er seinen theoretischen Grundsatz, dass jede formale Charakterisierung eines Wortes eine Folgerung aus seiner Verwendung ist“ (197). Er findet drei Kriterien zur Definition des substantivischen Gebrauchs eines Wortes:

1. die formalsemantische Grundbedingung: Substantive dienen als ‚Kennzeichnungen‘ (d.h. sie sagen, *was* etwas *ist*);

¹ Vgl. die sehr instruktive Darstellung der Problematik der Rechtschreibung und ihrer Geschichte bei B. Weisgerber 1983.

2. die syntaktische Verwendungsbedingung: Substantive sind – außer für die Prädikatstelle – uneingeschränkt verwendbar;
3. sie deuten (im begleitenden Artikel) das grammatische Geschlecht und den Numerus des betreffenden Terms an.

Und nun lautet seine aus dem Gebrauch abgeleitete Begründung für die Großschreibung: „Der Schreiber indiziert durch die Wahl der Großschreibung, warum er alle drei den substantivischen Gebrauch definierende Kriterien für gegeben hält. Eine darüber hinausgehende Funktion kommt der Substantivgroßschreibung im Deutschen allerdings nicht zu“ (S. 216).

Schon theorieintern ließe sich einiges einwenden (Welchen Sprechakt sollte denn der Schreiber damit ausführen? Sprachliche Leistung und Ausdrucksfunktion werden offenbar verwechselt. Grammatische Befunde, die niemandem bewusst sind, sollen eine Handlung ausmachen!?) Mir geht es jedoch um den politischen Status einer solchen wissenschaftlichen Beweisführung: Der Staat Dänemark schaffte 1949 die Großschreibung ab; seitdem sind die deutschen Kinder die letzten, die sich die oben referierte Leistung noch erarbeiten müssen und sich damit 30 % der Fehlermöglichkeiten einhandeln. Was geschähe denn, wenn auch bei uns die Großschreibung einfach abgeschafft würde? Nichts – wie in Dänemark –, außer dass solche sprachwissenschaftlichen Handstände überflüssig würden, nicht nur das, sie würden als Spiel offenbar, als Spiel zur Rechtfertigung einer Vorschrift, auf die alle anderen Sprachgemeinschaften längst verzichteten. Mein Gegenvorschlag: Wenn wir die Großschreibung frestellten, könnten wir sie als schriftliches Ausdrucksmittel hinzugewinnen zum Markieren besonderer Wörter, was sie ursprünglich schon mal war!.

Zweites Beispiel: H. Günther konfrontierte 1988 linguistische Argumente zur Großschreibung mit sprachpsychologischen. Er kam zu dem Ergebnis, „dass von linguistischer und psychologischer Seite bislang keine wirklich fundierten Ergebnisse vorgelegt werden können, die bestimmte Reformvorschläge wirklich stützen können“ (190). Und er gibt zu bedenken, dass aus dem Kreis der „berufenen“ Beiträge zur Rechtschreibreform „die linguistischen möglicherweise die vielfach irrelevantesten“ sind (ebd.).

Es ist verständlich, wenn Sprachwissenschaftler solche Aufklärung aus anderen Wissenschaften ignorieren oder verdrängen. Sie haben schon eine so geringe gesellschaftliche Relevanz, dass sie fürchten, vollends aus dem gesellschaftlichen Gespräch zu verschwinden, wenn sie nicht mehr alle paar Jahre „die Grammatik“ und „die Rechtschreibung“ festschreiben dürften.

Aus der Sprachentwicklung wurden *Prinzipien* zur Begründung geltender Schreibungen abgeleitet: ein phonematisches, ein morphematisches und ein syntaktisches, ein syllabisches, ein textuales und ein lexikalisches; ein pragmatisches wird nicht diskutiert (vgl. Naumann 1990). So lange aber kein Sprachwissenschaftler sagen kann, wann welches Prinzip gilt oder gelten soll, – und das wird nie sein –, solange also die Orthografie von parteipolitischen Entscheidungen oder der Wirtschaft abhängt, solange bleibt sie irrational, und als solche müsste sie in den Schulen gelehrt werden.

Sprachwissenschaftler aber müssen die Rechtschreibung zu einem grammatischen Problem erklären; Utz Maas tut das in seinem Standardwerk (1992) konsequent: Reflexionen um die Rechtschreibung sind notwendig Reflexionen auf die zugrundeliegende Grammatik. Maas verarbeitet weder psychologische noch neurologische Forschungsergebnisse oder Modelle; er leitet seine eigenen Modellvorstellungen –

z.B. seine „Entwicklungslogik“ der gesprochenen und der geschriebenen Sprache (S. 42) – aus sprachwissenschaftlichen, kulturhistorischen Studien und aus Schülerbeobachtungen ab. Das mag für sein spezifisches Ziel auch angemessen sein: Er will „die Orthographie als wissensbasiertes System aufzeigen“ (Kap. IX). Diese Wissensbasis ist nur grammatisch zu beschreiben. Das ist sicher richtig, weil Grammatiker die Rechtschreibregeln formuliert haben. Aber wer verfügt über diese Wissensbasis? Maas setzt sich also in Fragen der richtigen Begründung einer Graphie mit der Dudenredaktion und anderen Sprachwissenschaftlern auseinander. Häufig kann er überzeugend zeigen, wie leicht eine Graphie zu begründen ist, wenn man seiner Sprachwissenschaft folgt. (Das könnten die anderen auf ihre Weise auch!)

Ein produktiver Wert steckt in Maas' Buch in einer Entdeckung, zu der man allerdings viel linguistisches Wissen braucht: Bei Grundschulern, besonders den ausländischen, findet Maas viele Ansätze zu eigenen Regelfindungen, die er als linguistisch intelligent bestätigen kann. Die privaten Denkbewegungen sind aber leider nicht auf alle Kinder einer Klasse oder andere Klassen übertragbar,

- a) weil sie von den Findern nicht als Hypothesen formulierbar sind,
- b) weil sie nicht systematisch verallgemeinert werden können,
- c) weil die meisten Lehrer mit den Vorschlägen nicht umgehen könnten.

Überhaupt geht Maas ohne sprachpsychologische Kenntnisse einfach davon aus, dass die „Monitorkategorien“ (!) zur „Kontrolle des *Wie* des *Schreibens* ... mit der Kontrolle der Form der Äußerungen beim *Sprechen* erworben“ (S. 38) wurden, was ja, wie wir im Kapitel 2 gesehen haben, nicht stimmt. Andererseits macht sein entwicklungslogisches Modell sehr deutlich, dass die spezifische Problematik der „Orthographie als Fixierung der grammatischen Artikulation eines Textes“ (S. 42) noch gar nicht im Horizont der Kinder liegen kann. Selbst die wenigen Kinder, deren Aussprache in Richtung auf hochsprachliches oder dialektgetreues Artikulieren korrigiert wurde, übertragen diese Erfahrungen nicht automatisch auf eine formbezogene Fragehaltung beim Schreiben.

Ich hoffe, es ist deutlich geworden, warum ich zu Anfang dieses Kapitels sagte, die Diskussion um die Rechtschreibung würde angemessener in den Sozial- und Politikwissenschaften geführt als in der Linguistik. Jene könnten vielleicht die rigide Normativität aufzubrechen helfen, während die Linguistik die Problematik zementiert, die Verwirrung bei den Lehrern steigert. Eine beschreibende Wissenschaft wie die Grammatik kann Normprobleme einer Gesellschaft nicht lösen. Wenn sie sich doch wenigstens weigerte, sich von den dümmsten Politikern noch als Hanswurst hinstellen zu lassen!

Also was bleibt zu tun? Die Kinder des 2.–5./6. Schuljahres sind ideale Rechtschreiblerner: Sie wollen sein wie andere auch, sie wollen in der Welt der Erwachsenen eine Rolle spielen. Ihre geistig – soziale Entwicklung verändert sich in dieser Zeit radikal: Sie geben ihre egozentrische Orientierung zugunsten einer sozialen auf (vgl. Selman 1984); sie können jetzt lernen, auf konventionellem Niveau zu argumentieren. Schulische Gesprächsregeln wie Bandennormen lernen sie jetzt leicht, gern und schnell, sie passen sich gern Gemeinschaften an; sie beginnen, soziale Situationen nach gesellschaftlichen Bedingungen und Möglichkeiten zu durchschauen. Hinzu kommt ihr „Werk-sinn“ (Erikson), der sie befähigt, sich konzentriert einer Aufgabe zu widmen.

Also: es herrschen günstige Voraussetzungen in der Primarstufe, die Schreibung der häufigsten Wörter rasch einzuüben, motorisch und mit den Erklärungen, die die Kinder verstehen können: Mit den Operationen der Ableitung, der Stammwortreduktion, der Analogiebildung. Wie problematisch grammatische Regelbegründungen sind, werden wir später mit ihnen diskutieren, wenn sie Theorien als Theorien begreifen können (s. Kapitel 5).

Ansonsten beherzigen wir, dass die Zuwendung von Aufmerksamkeit eine eigene Leistung des Gehirns ist. Bewusste mentale Prozesse sind solche, die „Aufmerksamkeit verbrauchen“ (Hermann 1994: 282); im Fokus kann immer nur ein Merk-Mal stehen: Inhalt oder Form, Gemeintes oder Schriftbild. So gern es Grammatiker auch anders hätten, für die Sprachpsychologie steht fest:

Bei der Satzerzeugung sind es die kognitiv-konzeptuellen Teilprozesse, nicht aber die einzelsprachlich grammatischen Enkodierungsvorgänge, die Aufmerksamkeit verbrauchen und somit durch konkurrierende, selbst Aufmerksamkeit verbrauchende Aufgabenbearbeitungen gestört werden. (ebd.)

Um also diese Störungen einzuschränken und die notwendigen Reflexionen interessant zu motivieren, haben Lehrende seit Jahren vielfältige Methoden entwickelt. Ich deute hier einige an, die mir für die Entwicklung reflektierten Schreibens besonders wichtig erscheinen (vgl. Praxis Deutsch 3/1994 und A.-B. Jacobs 1990):

1. Intuitive Reflexionen der Kinder entdecken, ernst nehmen und weiterführen, ihre eigenen Regelbildungen, Hypothesen, Analogiebildungen ... Und im übrigen: Rechtschreiben lernt das Kind durch Schreiben, und die Buchstabenfolge der meisten Wörter durchschaut es intuitiv.
2. Die Stufenfolge der von den Kindern eingeschlagenen Schreibstrategien beachten und immer nur um eine weiterführen:
 - Skelett- oder Konsonantenschrift
 - phonetische oder Alphabetisierungsschrift
 - Integration orthographischer Muster und ihrer (Über)Generalisierung
 - wortstrukturbezogene und syntaktische Erkenntnisse.
3. Grundwortschätze motorisch einüben, dabei spielerisch Schreibweisen und Merkhilfen routinisieren; für Fehler sensibilisieren, in Gruppen über mögliche Schreibweisen sprechen, gemeinsam Texte erarbeiten lassen;
4. orthographische Muster in „Modellwörtern“ in der Klasse bewusst halten (Kartei, Plakate, Merktettel...)

Leider sind zu Beginn der Sekundarstufe I (nach dem 4. bzw nach dem 6. Schuljahr) alle Kinder noch nicht auf dieser Stufe gefestigt. Doch hier werden sie meist überfallen mit einer „von oben“ verordneten Regelsetzung. Wenn das nicht zum Bruch im Lernprozess führen soll, muss der Lehrer reflexiv diese Wendung in der Sichtweise offenlegen. Er kann operational an

Wort- und Satzstrukturen arbeiten; grammatische Regelbegründungen können effektiv erst im 7./8. Schuljahr greifen.

Erfreulich ist, dass die meisten Rechtschreib-Methodiken darin übereinstimmen, die bewussten Kontrollprozesse der Orthographie langsamer als üblich voranzutreiben und sie durchaus bis in die Sekundarstufe II unterrichtlich zu fördern, nicht nur abzuverlangen. Jedenfalls können Schüler erst vom 7./8. Schuljahr an von ihrer *theoretischen* Reflexionsfähigkeit her die Rechtschreibregeln als grammatische Beschreibungen begreifen, die abhängen von einer Theorie, also nicht „natürlich“ sind.

Das Regelwissen spielt – obwohl es das deutsche Gymnasium immer anders verkündet – im Rechtschreibkönnen die weitaus geringste Rolle. Viele Regeln wirken sich in Lernprozessen kontraproduktiv aus; vor allem dann, wenn der Lehrende die Regel selbst nicht richtig kennt und auf Rückfragen immer unsicherer, sprich: autoritärer wird, – was leider die Regel zu sein scheint (vgl. Der Deutschunterricht VI/1989).

4.5 Zur Förderung der Reflexion beim Sprechen

Das schriftliche Medium eröffnet sehr viel mehr Möglichkeiten zum Reflektieren als das mündliche, verlangt aber auch mehr. Die meisten neuropsychischen Prozesse beim Sprechen sind in den Beschreibungen des Schreibens bereits mit dargestellt worden (vgl. Hermann 1994). Da aber die *Methoden der Förderung* reflexiven Sprechens doch eigene sein müssen, werde ich im Rahmen dieses Kapitels auch auf die Unterschiede des Sprechens zum Schreiben eingehen, natürlich nur, was seine Reflexivität betrifft.

Besonderheiten der Reflexion beim Sprechen Sprechen und Hören ist für fast alle Menschen die meistpraktizierte sprachliche Tätigkeit, für die meisten die fast einzig geübte. Mit dem Hören, dann mit dem Sprechen beginnt die sprachliche Sozialisation; was wir sprechend lernen, ist für unsere Sprachkompetenz grundlegend, jeder „Aufbau“ in anderen Medien ist davon abhängig. Sprechend erlernen wir die Interaktionen und das Wissen unserer Kultur.

Das neurologische Modell von Ellis/Young nennt für den Zugang zum „semantischen System“ – also zu allem, was wir kennen und wissen – auch ein „auditives Analysesystem“ und ein „auditives Eingangslexikon“, entsprechende Instanzen für den „output“. Die in diesen Hirnarealen konzentrierten Fähigkeiten sind *einerseits* sehr viel reichhaltiger, differenzierter, sensibler als die entsprechenden fürs graphisch/visuelle Medium; *andererseits* ist ihr Gebrauch sehr viel routinierter, weniger geplant, wird im allgemeinen weniger bewusst kontrolliert.

Alle Menschen erlernen von Anfang an reichhaltige Möglichkeiten zur Gestaltung der „Schallform“:

Prosodie:

- Wechsel in Lautstärke und Tonhöhe, im Sprechtempo und -rhythmus;
- die Erzeugung einer Melodie des Sprechens;
- die Setzung von Akzenten durch Betonungen oder Pausen;
- Intonation von Anfängen und Interjektionen.

Parasprachliche Möglichkeiten:

- Tonfall, Klangfarbe, Timbre der Stimme;
- Lippenformung;
- intentionaler Einsatz sog. Fehlformen des Sprechens (Stottern, Stimmeln ...);
- mimisch/gestischer Einsatz des ganzen Körpers;
- Lautsymbolik.

Sprechcodes:

Komplexere Gestaltungsstrategien – wobei die vorigen integriert sind – werden holistisch gesteuert von regionalen und von sozialen Codes wie Dialekten, Soziolekten und ihren Mischformen. Ihre Elaboriertheit wird gemeinhin gemessen an der Nähe zur „Hochsprache“, der an Schriftbildern orientierten Vorstellung von „Standardsprache“; die restringiertesten sind also „babytalk“, „Ausländerdeutsch“ oder „Arbeiterjargon“.

All diese Ausdrucksmittel sind meist nicht als Gestaltungsmöglichkeiten bewusst; sie sind „in Fleisch und Blut übergegangen“ und werden im Rahmen umfassender Ausdrucks- und Hörschemata vielseitig eingesetzt, so differenziert, dass man – darauf hingewiesen – staunt. Ein Beispiel:

Menschen beginnen schneller zu sprechen (Pittenger u.a. 1960),

- wenn sie fürchten zu langweilen, gleich unterbrochen zu werden,
- wenn sie bemerken, etwas Unangenehmes zu sagen,
- um ein unerfreuliches Thema zu verlassen,
- wenn sie ein ablenkendes Thema anschneiden,
- um rasch zu etwas Interessanterem zu kommen.

Dieses Beispiel zeigt exemplarisch, wie wenig ein Sprecher/Hörer von den vielen wissenschaftlich isolierten multifunktionalen Ausdrucksmitteln als solchen weiß; sie sind „geläufige Mit-Ausdrücke“, die man ja auch „beiläufig“ lernt. Sie haben ihre kulturell geltenden Bedeutungen, die aber sind sehr vage, mit großen individuellen Konnotationen und Assoziationen angereichert, weil sie vor allem die emotionalen Signale zum Ausdruck bringen sollen.

Empirische Forschungen zum Sprechen erbringen kaum verallgemeinerbare Erkenntnisse über erfolgreiches oder verständigungsorientiertes Sprecherverhalten, die für uns zum Lehren reflektierten Sprechens nutzbar wären. Die Ressourcen sind so reichhaltig, doch keine Situation gleicht genau der anderen, so dass Sprechdokumente situationsspezifisch sehr stark differieren (vgl. Hermann 1994: 251). Allgemein kann man zwar feststellen, dass sich jeder auf ein *Situationsschema*, auf konventionelle *Verlaufsmuster* und einen *Code*, einen *Sprechstil* einstellt, sich aber auch sehr flexibel umstellt und

seine Muster variiert aufgrund neuer Wahrnehmungen. Die – meist unbewusst – mitlaufende Kontrolle muss sehr feinfühlig sein und über differenzierte Kenntnisse zum Thema, zur sozialen Situation und zur eigenen Disposition verfügen können.

Reichhaltige routinierte Fähigkeiten T. Hermann konzipiert sein Modell des Sprechprozesses von einer „Zentralen Kontrolle“ aus, die die „Hilfssysteme“ überwacht und steuert. Jedes Bild einer sozialen Situation, jeder Code, jede Information und jede Formulierung wird dauernd durch Rückbindung der Ist- an eine Sollform per Monitoring überprüft und korrigiert.

Aus den vielen empirischen Untersuchungen zieht der Psychologe den Schluss: Die Menschen können sehr wohl zwischen ihren deklarativen Wissensressourcen und den prozeduralen unterscheiden: Sie wissen ihr differenziertes Fachwissen und ihre rhetorischen Fähigkeiten sehr geschickt einzusetzen in Gesprächen: wie man Partneräußerungen aufgreift, variabel argumentiert ... Die Reichhaltigkeit des Wissens über Konversationsmöglichkeiten kann man gut im Grundschulunterricht² erfahren, wenn Lehrer Rollenspielsituationen besprechen und planen lassen. Die Kinder hören ungeheuer viel aus Nuancen des Sprechens heraus; dagegen würden grammatische Analysen nur das Sprechen stören (Hermann, a.a.O.: 294).

Gerade weil im Gespräch wenig Zeit bleibt zum Reflektieren, sind die Prozesse des Planens, Überwachens und Steuerns sehr routiniert, können aber expliziert werden. Welche Reflexionen hier für ein verantwortliches Sprechen erforderlich sind, müssen wir durch Fragen nach Inhalten, kommunikativen Bedingungen und Wirkungen bewusst werden lassen wie beim Schreiben.. Jedoch die Reflexionen auf die *sprachliche* Formulierung sind im lautlichen Medium spezifisch: Sie müssen neu eingeübt werden, denn beim Sprechenlernen werden sie nur wenigen Kindern bewusst, während das Reflektieren beim Schreibenlernen gleich mitgelehrt werden kann. Zudem macht das flüchtige Lautmedium andere Übungsformen notwendig.

Sprechdenken Als didaktischer Leitbegriff erscheint mir der des „*Sprechdenkens*“ gut geeignet und anregend zu sein – trotz seiner überlasteten Geschichte (vgl. Drach 1922, 1937). Seit der Wende zur Handlungsorientierung wird auch das Sprechen als Sprachhandeln begriffen und soll gefördert werden zur Steigerung einer sozialen Handlungsfähigkeit und kritischen Mündigkeit (vgl. Geißner 1974). Von da her werden als Lernzielkomplexe neben der

² Ein sehr hilfreiches Buch, in dem eben diese Kenntnisse der Kinder aufgegriffen werden, ist: W. Wallrabenstein u.a., *Sprechanlässe und Gesprächssituationen*, Braunschweig 1979.

Beziehungs- und Inhaltsreflexion die Reflexion auf sprecherische Ausdrucksmöglichkeiten gefordert: rhetorische und ästhetische Kompetenzen zur Entwicklung eines eigenen verantworteten Sprechstils.

In der heutigen Diskussion soll „Sprechdenken“ – analog zu „Hörverstehen“ (vgl. Gutenberg 1988) – formal das Ineinandergreifen des Sinn-Intendierens und Sprech-Schall-Erzeugens akzentuieren und Sprechen wie Hören als Interpretieren bewusst machen, als Elaborationen reflektierter, zumindest reflektierbarer Aussagengestaltungen. K. Roß (1994) arbeitet aus der Tradition des Begriffs „Sprechdenken“ stärker die Kleist'sche Idee heraus (S. 254): Sprechdenken ist „ein Denken während des Sprechens und durch das Sprechen“. Indem wir uns um Sprech-Formulierungen bemühen, wird uns eine Thematik klarer. Dasselbe Ziel hatte ich 1971 die „heuristische Funktion der Äußerung“ genannt. Bereiter/Scardamelia sprechen sinngemäß vom „epistemischen Schreiben“.

Demnach ist das Ziel eines Unterrichts im Sprechdenken die Bereitschaft wie die Fähigkeiten zum reflektierten Sprechen und Zuhören. Methodisch ist der rasche mündliche Formulierungsprozess für Lernzwecke zu dehnen, auszuweiten, in Phasen erlebbar zu machen. Dann können die zu integrierenden Denkprozesse als gesprochene in Schleifen gelehrt und zu reflektierten Sprechweisen eingeübt werden. In Lernsequenzen werden also Sprechäußerungen nicht nur gründlich vorbereitet, sie werden auch unterbrochen, um aufmerken zu lassen, Kompetenzen zu vermitteln, rhetorische Techniken einzüben und Wirkungen antizipieren zu lassen. Einzelne Fähigkeiten (wie: auf ein Argument des Partners im Gespräch einzugehen) können auch herausgenommen und einzeln in eigens gestalteten Spielformen gelehrt werden. Von solchen mehr oder weniger spielerischen Übungsformen ist der Ratgeber-Markt voll; ich will hier nur einige Wege zeigen, den raschen Sprechfluss zu unterbrechen, um das, was später beim Sprechen gedacht werden soll, sprechend einzuüben: Gedanken und Kontrollen zum Inhalt, zu kommunikativen Bedingungen, zur sprachlichen Formulierung und zu meiner eigenen Verantwortlichkeit.

Wege zum Sprechdenken

1. Das aktive Zuhören

Gesprächsteilnehmer versprachlichen fragend das Nichtgesagte, aber vermutlich Mitgemeinte (in normalen Gesprächen oder in Spielformen).

A: Wann gibt es Essen?

B: Hast du vielleicht Hunger?

Dazu gehört auch die Rückfrage oder Nachfrage:

A: Die Arbeit ist schlecht ausgefallen.

B: Und Sie glauben, das liegt an uns?

2. Der kontrollierte Dialog (vgl. Tausch/Tausch, Rogers, Gordon u.a.)

Es gilt die Spielregel: Bevor du sprichst, fasse die Aussage deines Partners/Vorredners kurz zusammen!

A: Mich wundert, dass der Fliegende Robert nichts sagt!

B: Du meinst, der sei so merkwürdig stumm? Ich glaube eher, dass dieser komische Dichter Hoffmann den Robert absichtlich stumm sein lässt!

C: Du glaubst, der Robert muss in der Geschichte stumm sein? Dazu paßt, dass er wie ein Püppchen gezeichnet ist. ...

Im Grunde geht es dabei immer um das „Auftauchen aus einem Prozess in einen anderen“ (Richter/Weidmann 1972), nämlich eine systematische Integration der Metakommunikation in Gespräche.

3. Zuschauer greifen ins Rollenspiel ein (vgl. Scherf 1973)

Vereinbart werden Zeichen, mit denen Zuschauer Besinnungspausen in einen Szenenablauf einschalten können:

- „*Stop!*“ Die Spieler erstarren, der Rufer beschreibt kurz die (bemerkenswerte) Szenerie: „*Hier sehen wir gerade, wie ...*“
- „*Echo!*“ Die Spieler halten an; der zuletzt gesagte Satz wird so lange wiederholt, bis es heißt: „*Weiter!*“
- Zur Seite reden: Will ein Spieler den Zuschauern die Gedanken seiner Figur mitteilen, die die Partnerfiguren aber nicht hören sollen, spricht er mit zur Seite gedrehtem Kopf oder direkt ins Publikum.
- Der Spielleiter (oder Zuschauer) fordern eine Figur zum Beiseitereden auf: „*Der Vater soll mal sagen, wie er sich jetzt fühlt!*“ Usw.

4. Sprechen mit Stichwortzettel

Die Schüler bereiten sich (in Gruppen) darauf vor, einen längeren Redebeitrag zum gemeinsamen Thema vorzutragen, und notieren Schlüsselwörter und Phrasen dazu.

5. Die ausformulierte Argumentation im Fünfsatz (Geißner 1973)

Es werden Schemata entwickelt für Diskussionsbeiträge, in denen situative und sachliche Bedingungen bewusst aufgegriffen werden:

- (1) *Der Punkt/das Thema X erscheint mir besonders wichtig, ...*
- (2) *...weil ... (Hinweis auf gemeinsame Interessen)*
- (3) *Sachlich ist aber zu wenig berücksichtigt, dass ...*
- (4) *Das müssten doch vor allem diejenigen begrüßen, die ...*
- (5) *Deshalb sollten wir ...*

Zuletzt wird der Zwecksatz (Geißner) ausgesprochen, der, um den es geht, und der von Anfang an zielleitend im Hinterkopf bereitgehalten wird. Doch zunächst greift man explizit auf das bisherige Gespräch zurück und zeigt dann vor allem die Bedeutsamkeit des eigenen Vorschlags für diejenigen, die man überzeugen will.

6. Der dialogisierte (literarische) Text (Gutenberg 1985)

Ein Text ist „der vorgegebene Teil eines virtuellen Dialogs ..., bei dem der ... im Hörer ablaufende Teil zu rekonstruieren ist. Es gilt also, für jeden Sinnschritt des Textes Fragen, Anmerkungen ... zu entwickeln, die die Sinnschritte des Textes auslösen bzw. auf sie passen können.“ (19)

„Die Jungen“	„Was werden die schon wieder anstellen?!“
„werfen“	„aus reiner Langeweile“
„zum Spaß“	„womit, wer sieht zu?“
„mit Steinen“	...
...	

7. Gib Feedback!

Wahrnehmungen von Verhaltensweisen in der Gruppe werden ausgesprochen.

„Ich hab’ das Gefühl, wir reden aneinander vorbei!“

Günstige Formen von Feedback, die also nicht zusätzliche Konflikte schaffen, beschreiben aus der Praxis Schwäbisch/Siems 1974.

8. Regeln der themenzentrierten Interaktion nach R. Cohn (Genser 1972)

An der Wand hängen/vor jedem liegen einige ausformulierte Grundregeln:

- „Sei dein eigener Chairman (Diskussionsleiter, Gesprächsleiter o.ä.)!“
- „Störungen haben Vorrang“ (Bemerkt jemand Kommunikationsstörungen, sollte er sie nennen und zur Diskussion stellen.)
- „Sprich per ‚Ich‘, nicht per ‚man‘!“

Weitere Gesprächsregeln können vereinbart werden. Wer eine „themenzentrierte Interaktion“ mitmacht, wird erfahren: Das kann man nicht zur täglichen Praxis machen! Aber er weiß jetzt auch, wieviel Unausgesprochenes in jedem Gespräch mitläuft und miterlebt wird!

Solche „Umgangsformen“ sollen Gespräche und Vorträge mit sozialer Empathie einüben. Weil alle diese Regeln auch mißbraucht werden können, ist es für Lehrer unverzichtbar, die Vermittlungspraxis einzubetten in eine Kommunikative Ethik, sei es mit Hilfe der Griceschen Kommunikationsmaximen (Sei informativ, wahr, relevant, klar und deutlich!), oder mit Hilfe der Habermasschen Kriterien gelingender Verständigung (Verständlichkeit, Angemessenheit, Wahrheit und Wahrhaftigkeit), oder mit Hilfe des konfliktären Vermeidungskonzeptes von E. Bülow (1972):

1. Bemühe dich um größtmögliche Kompetenz und Wahrhaftigkeit.
2. Alles muss der gegenseitigen Achtung unterliegen.
3. Alles muss reversibel sein.

4.6 Zur Förderung der Reflexion in Verstehensprozessen

Während der Schreibprozess in Erarbeitungsphasen gegliedert werden konnte, um die verschiedenen Reflexionsmöglichkeiten zu zeigen, werde ich den Verstehensprozess in Phasen unterschiedlichen Umgehens mit dem Text/dem Gespräch einteilen; und zwar folge ich dabei den Stufen des hermeneutischen Prozesses:

- erstes subjektives Verstehen (4.6.1)
- Objektivierung des Verständnisses (4.6.2)
- Aneignung relevanter Überzeugungen und Anwendung von Problemlösungsmöglichkeiten (4.6.3)

Dispositionserforschung: Orientierung in der Situation Ausformulierte Sprache ist immer eingebunden in eine *Situation*, in der sie von Menschen geäußert und rezipiert wird; diese Situation ist für die Beteiligten Teil ihrer *Lebensgeschichte*. „Situation“ muss nicht räumlich verstanden werden, obwohl eine lokale Umgebung dazugehören kann. Was sich aber auswirkt im Verständnis, ist die Vorstellung von der Verstehenssituation, die der Verstehende in Erwartung der Textbegegnung entwirft. Was dabei *situativ relevant* sein wird, kann reflexiv durch Fragen und angeregte Erzählungen, und Vermutungen erkundet werden:

- die raum-zeitlichen Umstände (das Kino, am frühen Morgen, im Beisein des Lehrers ...);
- individuelle Interessen und Motive; persönliche Assoziationen, Szenen, Urteile; Vorwissen zur Thematik, Gefühle und Einstellungen dazu;
- alters-, schichten- und geschlechtsspezifische Voraussetzungen; die Vorstellungen vom Autor/Gesprächspartner;
- Erwartungen an fremde Kulturbereiche (Gen-Technik, Aborigines ...);
- sprachlicher Code (neutrales Standarddeutsch, Fachsprache, Jargon ...);
- erste Äußerungen, typische Sätze, Wörter, Tonfall, Stil.

Solch eine Dispositions-Erforschung ist wirksam für den einzelnen Lernprozess, wenn sie in Gruppen durchgeführt wird; sie bedarf natürlich eines recht empathischen Klimas. Wenn dieses Gespräch wiederum reflektiert wird, erkennen die Beteiligten:

- es gibt gemeinsame Vorstellungen unter allen, unter Gruppen;
- es gibt aber auch sehr individuelle Erwartungen an einen Text, manchmal unbegreiflich persönlich;
- meine Erwartungen sind ergänzbar, revidierbar;
- es ist wichtig für mein Verständnis, mir diese meine persönliche Disposition/unsere gemeinsamen Vor-Urteile bewusst zu machen;
- vor literarischen Texten erwarten wir mehrere Verstehensweisen.

In metakognitiver Haltung kann der Lernende vor größeren Texten seine schon eingeübten Verstehenstechniken zur Selbststeuerung aktivieren:

- Er überfliegt den Text, schaut schon nach Gliederungsmerkmalen, besonders wichtigen Abschnitten.
- Er versucht, zu erwartende Schwierigkeiten zu benennen und Hilfsmittel bereitzustellen.
- Er plant seine Verstehensaktivitäten methodisch.

Die eigene Erwartung richtet sich nach der Einstellung zum Text: was werde ich jetzt tun, erleben (einer Geschichte folgen, Neues erfahren, etwas problematisieren ...); wie schätze ich den Autor ein und wie leicht/schwierig wird es sein, ihm zu folgen?

Verstehen als Konstruktion, Integration und Bewertung Dass es sich beim Verstehen nicht um Aufnahme („Rezeption“), sondern um ein Konstruieren einer Information handelt, ist seit Karl Bühler bekannt (vgl. Bühler 1932, Hörmann 1978, Schmidt 1992). Verstehen muss von Anfang an als ein aktiver Prozeß begriffen werden, in dem mehrere geistige Operationen an der Konstruktion einer Information zusammenwirken. Walter Kintsch (1988) hat diesen Prozess anschaulich dargestellt:

Wir verstehen, indem wir eine mentale Repräsentation des Gelesenen oder Gehörten erzeugen: das ist unser Verständnis. Dabei wird in der Forschung unterschieden zwischen

- einer sprachlichen Arbeit an der Repräsentation: wir erkennen die Wörter wieder und beziehen sie gemäß der Satzstruktur aufeinander;
- einer konzeptuellen Arbeit: wir bilden Propositionen in Form kleiner und größerer Vorstellungen;
- einer integrierenden Arbeit, in der die Informationen gebunden und in größere Zusammenhänge eingebettet werden.

Unsere Erwartungen steuern unsern Verstehensentwurf, angeregt und gelenkt durch die fortlaufende Lektüre, zu einem plausiblen Gesamtbild, sie halten den Prozess auf der richtigen Spur („top-down-Prozesse“). Zugleich werden die Konstruktionen immer wieder unterbrochen durch wechselnde Informationen, neue Kontexte oder überraschende Wörter („Stützpunkte“); wir müssen Alternativen entwerfen, korrigieren, modifizieren („bottom-up-Prozesse“). Wir ergänzen Assoziationen oder Schlussfolgerungen, die selbst gar nicht im Text stehen; wir gewichten bestimmte Informationen, setzen Akzente und schaffen Verbindungen, – das alles wird natürlich nur möglich, indem wir sehr, sehr vieles übersehen, auslassen, vergessen, eibnen. Das Ergebnis ist eine angereicherte, oft inkohärente Textbasis, die in Zirkelbewegungen immer wieder umgeformt wird, weil sie in fortlaufende größere Zusammenhänge integriert werden muss.

In dieser Darstellung ist Wissen vorgestellt in Form von Netzen neuronaler Bahnen, deren „Knoten“ aus Konzepten oder Propositionen bestehen; die Grundstrukturen dieser Netze sind „phrases“: Thema-Rhema-Strukturen,

deren Elemente Mitglieder verschiedener phrases sein können. Die Textinformationen werden im „Arbeitsgedächtnis“ gebildet aus bestätigten oder veränderten Netzen; inhaltlich repräsentieren diese Netze „mentale Modelle“ der Sachverhalte, von denen im Text die Rede ist. Mentale Modelle sind subjektive Wissenskonstruktionen eines Gehirns; sie sind analoge (ähnliche) Repräsentationen der gerade erfahrenen Wirklichkeit, keine genauen sinnlichen Abbildungen, sondern Prototypen, denn ich kann sie ja immer wieder neu zum Erfahrenmachen einsetzen; ihr Kriterium ist nicht Wahrheit, sondern Ähnlichkeit. Sprachlich geformte mentale Modelle dagegen können wahr sein: sie repräsentieren in digitaler (symbolischer) Form die Beschreibung eines Sachverhalts. Dieselbe Aussage kann in verschiedenen Gehirnen unterschiedliche mentale Modelle auslösen.

Die sprachliche Formulierung selbst wird überflüssig, wenn wir ein passend erscheinendes mentales Modell konstruiert haben. Das lässt sich auch empirisch bestätigen: „Auf die propositionale Repräsentation wird offenbar nur soviel Zeit und Energie verwendet, wie zum Aufbau des mentalen Modells erforderlich ist.“ (Schnotz 1988: 333) Die sprachlichen Zeichen lösen Such- und Konstruktionsprozeduren aus; sie sind nicht selbst relevant, sondern nur Werkzeuge des mentalen Gebäudes. Dem Bauherrn aber geht's um das Haus!

Die aktivierten Wissensseinheiten sind Konzepte in und mit einer bestimmten Struktur; Beziehungen werden meist durch „sachliche“ Relationen gestiftet, nur ausnahmsweise durch syntaktische Strukturen. („Sachliche“ Relationen meint hier die Kenntnis der „tatsächlichen“ Beziehungen in einem Themenbereich, die durch übergeordnete Pläne, Skripts usw. gegliedert sind.) Eine neue Information wird „aufgenommen“, indem eine passende Struktur einige Merkmale und/oder Beziehungen verändert: also z.B. anhängt, löscht oder modifiziert

Beim Integrieren der neuen in die alte Informationsstruktur ergeben sich natürlich Unvereinbarkeiten, weil aus der Orientierungsphase noch das bisherige Hintergrundwissen erhalten ist: Das Neue passt nie ganz genau. Nun setzen die Operationen ein, die schon Piaget als die fundamentalen Denkopoperationen beschrieb: Akkommodation: die aufnehmende Struktur ändert sich und paßt sich der neuen Information an, oder Assimilation: die aufnehmende Struktur verändert die neue Information, um sie passend zu machen. Das heißt praktisch: Entweder wird das bisher für richtig gehaltene Wissen revidiert und durch verändertes ersetzt; oder die neue Information wird beim Aufnehmen so verändert, dass ein Verstehen möglich wird.

Doch die beiden angleichenden Denkopoperationen führen nicht immer zu friedlichen Eingliederungen. Die gegenseitige Konfrontation des Neuen mit Hilfe des Alten kann auch zu eigenen Reflexionsschleifen anregen, in denen der Weg der Eingliederung erfragt wird: Was ist denn nun richtig, wahr, nützlich, ...

Die dritte Grundoperation des Verstehensprozesses (die nur in dieser linearen Darstellung als anschließend erscheint, in Wirklichkeit in alle Verstehensoperationen verwoben ist) ist die *Bewertung*. Das entstehende Wissen wird in die nächste/fernere Zukunft projiziert und auf mögliche Folgen hin befragt; es wird durchleuchtet auf Hintergründe/Motive/Ursachen hin; es wird bewertet im Inhalt oder in der Form. In jedem Fall wird das Verstandene beurteilt auf seine kommunikativen Werte hin: Ist es

- verständlich
- angemessen den sozialen Standards
- wahr, einsehbar, plausibel
- wahrhaftig, glaubwürdig.

Nun führen die universalen Verständigungskriterien nicht automatisch zu *moralischen* Bewertungen; vielmehr spielen sie je nach dem leitenden Erfahrungsmodus unterschiedliche Rollen im Handlungszusammenhang:

- alltagspraktisch: die Kriterien führen – unbewusst mitlaufend – zu unmittelbar nützlichen, erfolgsorientierten Entscheidungen;
- theoretisch: die (überprüfbare) Wahrheit ist dominant wichtig, sie muss dem theoretischen System angemessen sein;
- ästhetisch: die Verständlichkeit macht Mühe, gottseidank, denn die „Stutzstellen“ regen mich zu neuen Erkenntnissen an, deren Wahrheit sich noch herausstellen wird; Angemessenheit spielt keine Rolle – höchstens als Nicht-Langweiligkeit; Wahrhaftigkeit werde ich in der Ernsthaftigkeit der entrollten Problematik sehen wollen.
- ethisch-politisch: Welche Verstehensweise ist vertretbar, wird dem Sprecher/Autor unter diesen Umständen gerecht und führt zur Fortsetzung der chancengleichen Verständigung?

So komplex diese geistigen Tätigkeiten schon in der Darstellung ihrer rationalen Operationen erscheinen, ein angemesseneres Bild erhalten wir erst, wenn wir bedenken, in welche – oft widerstreitenden – Gefühle das Einarbeiten von Informationen eingebettet ist. Auch die aktivierten Emotionen bearbeiten die entstehenden Informationsstrukturen, indem sie Merkmale und Beziehungen verstärken oder löschen, diese hervorheben und jene gar nicht zur Kenntnis nehmen lassen. Nicht nur die Inkonsistenzen können Freude, Ärger, Bedrohung u.v.m. auslösen, sondern auch was mitverstanden wird im „Ton“ der Äußerung und anderen situativen Quellen, was an Erinnerungen geweckt und was an Konsequenzen erwartet wird. Daraufhin wird der gesamte Organismus in eine spezifische Erregungsspannung bzw. -lähmung (man „schaltet ab“) versetzt; es entstehen entsprechende Verhaltensbereitschaften (nachfragen, weggehen ...), diese finden ihren motorischen Ausdruck. Die ganze Situation, der Partner und man selbst wird in bestimmter Emotion *erlebt* (vgl. Herrmann: 180ff.).

Was wir verstanden haben, halten wir für die Information. Der Aufbau eines Wissens von einem Sachverhalt samt Partner- und Situationsmodell, dessen rationale und emotionale Bewertung, – das alles *kann* beim Verstehen parallel geschehen; *eine* Verstehens Ebene ist uns bewusst, auf die wir uns gerade konzentrieren. Wir können also eine „Strategie“ des Verstehens wählen (Hörmann 1978: 485), bewusst oder nach der Lebenseinstellung, die wir jetzt für angemessen halten. Das kann auf der Ebene der direkten Mitteilung sein, aber auch auf der der mitschwingenden Gefühle, der „Mitbehauptungen“ oder der des Stils.

Was und wie wir verstanden haben, halten wir für *die* Information, die uns der Sprecher/der Text „gegeben“ hat; wir werden uns fortan so auf das Selbstgemachte beziehen, als wäre es das Werk des anderen. Und das müssen wir wohl oder übel, es ist nicht Zeit, das Verstandene dauernd in seiner Relativität zu bezweifeln. Welche Rolle spielt nun das sprachliche Medium der Äußerung beim Konstruieren des Verstandenen?

Informationsstruktur Auf der Basis seiner aktivierten Verstehensvoraussetzungen „interpunktiert“ (Watzlawick) der Verstehende das sprachliche Angebot: Er setzt Schwerpunkte, gliedert – wie, das können Wissenschaftler wiederum von ihrem Modellen her vermuten: Hört er aus dem „Sprechakt“ zunächst die Illokution heraus, nämlich die Anweisung, als was für eine Handlung die Proposition zu verstehen ist: als Vermutung, Anweisung, Erlebnisbericht ...? Dies kann zu Beginn einer Verstehensstätigkeit wichtig sein, wird aber im Laufe einer Lektüre/Unterhaltung ... überflüssig. Und sucht er dann in der Proposition Thema und Rhema zu unterscheiden, einen „Gegenstand“ der Äußerung und „das darüber Auszusagende“? Folgt man den Linguisten, ist diese semantische Gliederung in der Satzstruktur vorgegeben (vgl. Jacobs 1992),

- entweder als „Fokus-Hintergrund-Gliederung“, wobei Satzkonstituenten die im Kontext wichtige Information hervorheben;
- oder als „Topik-Kommentar-Gliederung“, wobei ein Satzteil als Gegenstand der Aussage ausgezeichnet wird.

In der Psycholinguistik lassen die experimentellen Forschungsergebnisse keine eindeutige Auskunft darüber zu, ob wir beim Verstehen eher einer prosodischen, lexikalischen oder syntaktischen Gliederung und Strukturierung folgen (vgl. Marslen/ Wilson 1989). Je nach linguistischem Einfluss setzen die Modelle eher die Prädikation dominant, wenn man von einer semantischen Determination des Satzes aufgrund der Valenzgrammatik ausgeht (Hörmann); oder sie überlassen dem Verstehenden die Entscheidung, von welchem Topik welcher Kommentar abhängt.

Die leitende Vorstellung in Linguistik und Sprachpsychologie ist die, dass die Prädikation Situationselemente gemäß der Satzstruktur aufeinander bezieht. Unsere Verben sind schon auf diese Strukturbildungen hin angelegt: Man sagt, sie halten bestimmte „Argumentstellen“ bereit zur In-Beziehung-Setzung von thematischen Rollen. Also z.B. „sterben“ fordert auf, den Sterbenden zu nennen, „töten“ den, der tötet und den er tötet. Solche inhaltlich bestimmten Strukturpositionen bezeichnet man seit Pikes Handlungsgrammatik und Fillmores Kasusgrammatik mit Handlungsrollen wie „Akteur/Agentiv“, „Benefizient“, „Objekt“ u.a. (siehe Kap. Schreiben).

„Das Organisieren des aufzufassenden Materials in prädikativen Einheiten erscheint also als ein Grundzug des Vorgangs ‘Verstehen’“ (Hörmann 1978: 451). Doch auch Hörmann warnt davor, vorschnell linguistische Kategorien als psychische auszugeben. C. Knobloch (1994: 201) glaubt in der Forschung der letzten 20 Jahre eine Entwicklung auszumachen von der *Struktur-Determinierung* hinüber zur *Prozess-Orientierung*. Selbstverständlich schreiben Linguisten der Satzstruktur eine stärkere Steuerungskraft zu als Sprachpsychologen, die immer wieder feststellen, dass Satzstrukturen nur auf dem sachlich erwarteten Beziehungsgefüge operieren können; dass sie aber entscheidend bedeutsam werden, wenn die Äußerung die erwartete Beziehungen enttäuscht.

Sie vermuten, wir lesen von Schlüsselwort zu Schlüsselwort: Wir überfliegen ein Satzstück, wahrgenommen werden etwa

Teppich Staubsauger
Alltagspraktisch wird sich sofort eine Information einstellen wie
Er bearbeitet den Teppich mit dem Staubsauger.

Das wird in den meisten Fällen richtig sein; die Satzstruktur wird aber dann informativ, wenn der Satz tatsächlich lautet:

Er schlägt in den Teppich einen Staubsauger ein.

Die Neurolinguistin Angela Friederici unterscheidet drei Phasen des Sprachverstehens nach Millisekunden der Aktivierung von Gehirnzentren für Syntax, Semantik und Sinnstiftung: Zunächst wird die „Grammatik“ geklärt (200 Millisek.); die hohe Geschwindigkeit des Zugriffs erklärt sie so: „Die grammatischen Informationen bilden ein fest geschlossenes, sich abertausendmal wiederholendes System. Das Gehirn tut gut daran, dieses Wissen sozusagen in seine Hardware zu schreiben und nicht mehr darüber nachzudenken.“ (in: Sentker 1997: 34) In der 2. Phase werden die Wörter auf ihre Bedeutung hin analysiert, und nach etwa 600 Millisek. gleicht das Gehirn Satzstruktur und Bedeutung gegeneinander ab. Da die Neurolinguistin nur beobachten kann, dass das Gehirn zunächst eine Struktur denkt, und nicht, welche Struktur, widersprechen diese Befunde nicht der lesepsychologischen Deutung nach der Schlüsselwortmethode.

Erste Wörter, die wir hören oder lesen, bringen jedenfalls ihre Strukturierungsanweisungen bereits mit sich. Ein „Die“ lässt bald ein Nomen erwarten, ein allgemeines Wort wie „Menschen“ ein spezifizierendes Attribut, ein Prädikatsteil wie „möchten“ einige Wunschobjekte oder -ziele sowie vielleicht eine Tätigkeit als Vollendung des Prädikats usw. Die „sachlich-textuellen“ und die „thematischen Beziehbarkeiten“ setzen das Verstehen in Gang; sie wählen wenige aus unendlichen Möglichkeiten aus, lassen uns die Satzstrukturen schon vorausahnen und so uns voll auf die Wortwahlen konzentrieren. „Grammatisch wohlintegrierte Abfolgen von Sätzen werden erst ‚verstanden‘, wenn der Hörer die Einzelheiten auf ein integrationsfähiges Schema beziehen kann“, faßt C. Knobloch eine Fülle anerkannter Forschungsergebnisse zusammen (a.a.O.: 80). Und wenn dann die Hörererwartung mit der Strukturierung der Äußerungsanfangs übereinstimmt, werden Topologie und Morphologie des angeführten Satzbaus redundant, wirken höchstens bestätigend. Die prozedurale Routine der Strukturbildung erfordert kaum Aufmerksamkeit, so lange inhaltlich alles nach erwartbaren Beziehungen läuft. Darin eben enttäuscht die Dichtung, besonders die Lyrik, die die Syntax oft nur andeutet; hier wird dann das kleinste Morphem wichtig.

Jedenfalls scheint die Strukturebene der „thematischen Rollen“ beim Verstehen die entscheidende Integration von Vorwissen, aktivierten Wissenskonzepten, Kommunikationsform, Wortbedeutungen und syntaktischem „Parsing“ zu leisten (vgl. Marslen-Wilson 1989: 540ff.). Welcher der ermöglichten Strukturbildungen wir beim Verstehen folgen, hängt von unserer Hörer-Strategie ab: Alltagspraktisch stellen wir möglichst schnell aufgrund einiger Signalwörter das wahrscheinlichste Verständnis her und machen den Rest passend. In anspruchsvoll empfundenen Lektüren, Vorträgen oder Filmen wird die explizierte Syntax wichtiger. Offene thematische Rollen werden jetzt nicht mehr nach alltagspraktischer Wahrscheinlichkeit gefüllt, sondern eröffnen den Spielraum der Interpretation.

Alltagspraktisch wird dann auch die Satzstruktur meist gleich vergessen, wenn sie das Beziehungsgefüge transportiert hat. Wir behalten die Äußerung nur selten im Wortlaut des Satzes, sondern bilden sofort eine eigene einheitliche Vorstellung daraus. „Was erinnert wird, ist die im Original enthaltene hauptsächliche semantische Information: wer wem was getan hat und unter welchen Bedingungen.“ (Hörmann, a.a.O.: 457). Und aus diesen inhaltlich besetzten thematischen Rollen wird das Verstandene konstruiert, und eben dies wird auch behalten. Was wir verstehen, haben wir selbst hergestellt.

Beim **Verstehen künstlerischer Äußerungen** kommt noch etwas hinzu: Wer nicht seine gewohnte Rezeptionsweise ändert, wird poetische Texte und Filme nicht als poetisch begreifen und sie nicht angemessen bewerten. Vipond/Hunt (1989) setzen die künstlerisch angemessenen Rezeptionsweisen strikt von den informations- und geschichtenorientierten des Alltags ab: literarisches Verstehen definieren sie als „pointdriven“: Das Verstehen wird v.a. vorangetrieben durch „Stützpunkte“, das sind Ausdrücke oder Material- und Formelemente, Ereignisse oder Gedanken, die die Aufmerksamkeit besonders auf sich selbst lenken, weil sie von Erwartbarem/Normalem abweichen. Vipond/Hunt erkannten in ihrem Experimenten, dass erfahrene Literatur-Rezipienten viel mehr Stützpunkte entdecken; bei Lernenden kann man die Aufmerksamkeit für Form-Elemente durch Aufgabenstellungen erhöhen.

Eine literarische Einstellung zu einem Text generiert von Anfang an ein besonderes Verständnis: Der Verstehende geht freier mit seinem Vorwissen um, erzeugt im fiktiven Raum phantasierte Vorstellungen und Gefühle; er erwartet verschiedene Verstehensweisen; er weiß, dass der entstehende Sachverhalt anders zu bewerten ist, es entsteht ja etwas Neues, Einmaliges; von da her ist auch die Einschätzung seiner selbst und des Autors anders als im Alltag.

Diese Erwartungen sind durchaus konventionell. Es ist üblich, sich derart mit „Kunst“ zu beschäftigen, die Alltags-Normen auszusetzen und großzügiger zu urteilen. Schmidt/Groeben (1989: 18) beschreiben die Konventionen in ästhetischer Erfahrung so:

- Man kann sein Handeln potentiell erweitern und das Überschreiten von Normen sowie neue, ästhetisch relevante Kriterien erwarten; man erwartet und setzt selbst Signale einer literarischen Kommunikation; man wird

nicht das alltägliche Weltmodell als Referenzrahmen zugrunde legen; Tatsachen können auch auf ungewöhnliche Weise entstehen;

- Nach *Polyvalenz*-Konventionen erwartet man nicht das alltäglich übliche eindeutige Kommunikat; man geht davon aus, dass alle Rezipienten die Freiheit haben, in verschiedenen Lesesituationen, aber auch in demselben Leseprozeß verschiedene Verständnisse zu erzeugen; und eben dies schätzen die Leser als optimale Erfüllung ihrer Motivation ein;

Da diese Konventionen empirisch nachgewiesen sind, sollte auch kein Lehrer diese Prozesse stören. Eine angemessene psychologische Theorie für Lernprozesse, in denen Verstand und Gefühl miteinander wirken sollen, ist Luc Ciompis „Affektlogik“ (1982) Die Sichtweise dieser Theorie auf die ästhetische Geistestätigkeit ist: Sinnliche, phantasierende, spielerische Erfahrung – die unsere eigene ist – tritt an die Stelle der gewohnten Logik; wir müssen wieder lernen, auch diesen Erfahrungen zu trauen, weil es unser Körper ist, der uns diese Erfahrungen vermittelt. Obwohl die ästhetische Einstellung zum Text konventionell gestützt ist, haben wir Schwierigkeiten damit, wohl vor allem wegen ihrer Gefühligkeit!

Warum rezipieren Menschen trotzdem meist Kunstwerke wie Alltags-texte, warum lassen sie sich nicht auf das Neuartige ein, können „nichts mit ihnen anfangen“ oder tun sie schnell ab, indem sie manche „einfach schön“ finden, andere ablehnen?

Diese alltagspraktisch übliche Ablehnung künstlerischer Besonderheiten ist begründet, wenn man psychoanalytischen Erklärungen folgt, in der ängstlichen Verdrängung unbewusster, aber weiter wirksamer Erfahrungen der frühen Kindheit. Es sind verschüttete Erfahrungen von Bedürfnissen nach Angenommensein, nach einem ganzheitlichen Leben, das von der Lust und nicht von Notwendigkeiten bestimmt wird. Diese Bedürfnisse sind kulturell nicht zugelassen, also muss man sich ihrer schämen. In der Kunst aber sind solche Erfahrungen *unter* der manifesten Bedeutung wiederzuentdecken. Wenn man dies will, kann man es lernen:

Eine Hilfe dabei bietet die „tiefenhermeneutische Interpretation der Literatur“ in einem Kurs *szenischen Verstehens*; sie geht aus von „Irritationen“ und erreicht, indem sie Konformes zwischen einzelnen Irritationspunkten registriert, ein Spannungsverhältnis der Irritationen auf der latenten Ebene zur manifesten Logik des Textes“ (Übersetzung W. Ingendahl aus Lorenzer/Würker 1989). Die Kette der „Stützpunkte“ ergibt den Code (Eco), der dann – mit Hilfe von Deutungssystemen – interpretiert werden muss. Und von der Rezeptionsästhetik lernen wir, als Rezipienten selbst zu bestimmen, welche Formulierungen uns „anmachen“, wo wir stutzen und uns Bilder und Szenen einfallen lassen, auf die wir sonst nie gekommen wären. So können wir lernen, in der latenten Bedeutung des Textes uns selbst als Unbekannten zu begegnen.

Exkurs: Forschungsthema Verständlichkeit Ob ein Text verständlich ist und wie sehr, hängt von vielerlei Faktoren ab. Die Erkenntnisse in diesem neuen Forschungsgebiet sind für unser Thema aus mehreren Gründen relevant: Sie zeigen, dass Verständlichkeit nur zu einem geringen Teil ein sprachliches Problem ist, dass also etwa nicht, wie oft behauptet wird, grammatische Reflexion schon Zugänge zu „schwierigen Texten“ ermöglicht; sie zeigen vor allem, welche Faktoren in der Darbietung des Textes und in der Person des Verstehenden ein Verstehen erleichtern oder verhindern können. Diese werden wir bei der Förderung von Verstehensprozessen zu beachten haben.

U. Geisler (1980: 121ff.) hat „Faktoren der Verständlichkeit“ aus einschlägigen Forschungsberichten zusammengetragen und übersichtlich dargestellt:

1. *Faktoren im Verstehenden*

1.1 Soziokulturelle Faktoren: Kultur, Nation, Religion; soziale Schicht, soziale (institutionelle) Gruppe, Geschlecht, Alter und Position in der Familie

1.2 psychogenetisch relevante Faktoren:

- kognitive: Intelligenz, Sprachfähigkeit, Vorwissen, Gedächtniskapazität, Komplexität der Verarbeitung von „chunks“;
- emotionale: Motivation, Interessen, Zielsetzung, äußere und innere Situation des Verstehenden, seine Einstellungen zum Thema, zum Partner, zum Deutungssystem;

2. *Faktoren des Textes*

2.1 sprachliche Faktoren:

- Wortsemantik: Bekanntheitsgrad und Häufigkeit von Wörtern, Wortlänge, Konkretheit, Bildhaftigkeit;
- Textsemantik: Dichte, Redundanz, zusätzliche Stimuli zum Auslösen von Neugier; induktiver oder deduktiver Aufbau, Übergänge, Gliederung, offensichtliche Strukturierung, „story schema“;
- Syntax: Satzlänge, Satzkomplexität (Verschachtelung verschiedener Satzformen), Klammerbildung;
- Morphologie: selbständige und abhängige Morpheme, deiktische Morpheme (Situationsverweise), Homonyme;
- Pragmatik: (diese Faktoren fehlen in Geislers Übersicht); zu ergänzen wären: Kommunikationsform, Handlungsweise („Sprechakt“), Code, Andeutungen

2.2 typographische Faktoren:

- makro: Unterteilung von Textmengen, ihre Anordnung, Hervorhebung von Merkmalen;
- mikro: Schrifttype und -größe, Groß- oder Kleinschreibung;
- Abbildungen: Farbe, Text-Bild-Bezug ergänzend, widersprechend, abbildend.

Und wann haben wir einen Text verstanden? Die Frage scheint zu naiv zu sein, als dass sie wissenschaftlich beantwortet werden könnte. Jeder Einzelne wird irgendwann im Verstehensprozess das Gefühl haben: Jetzt hab ich's verstanden, jetzt reicht's. Bei künstlerischen Texten ist dieses Gefühl allerdings prinzipiell unangemessen, hier kann es nur vorläufige Verständnisse geben, natürlich auch richtigere und falschere, jedenfalls änderbare.

Dialogisch oder in Gruppen kann man sich ein Verständnis bestätigen lassen, indem man es selbst formuliert und zur Kritik freigibt. Die Bewertung

eines Verständnisses muss gemessen werden an den geistigen Tätigkeiten, die jemand dafür eingesetzt hat. In jeder Phase des hermeneutischen Prozesses werden also andere Kriterien gelten, weil die Verstehensziele jeweils unterschiedlich sind.

1. Erstes Textverstehen: Ein Text kann als verstanden gelten,
 - wenn man seine Information und illokutiven Status (unwidersprochen) wiedergeben kann.
 - wenn man den Inhalt eines künstlerischen Textes so wiedergeben kann, dass dies als erste Annäherung ausreichend erscheint.
2. Objektivation: Ein Text kann als verstanden gelten, wenn der bewusst-gemachte Zweck der Auslegung erfüllt ist (vgl. die Auslegungstypen bei Betti 1967), also
 - wenn eine (geahnte) Erkenntnis formuliert werden kann.
 - wenn eine (bekannte oder neue) Geschichte erzählt werden kann.
 - wenn eine Geschichte oder Erkenntnis in ihren historischen Zusammenhang oder eine Autorbiografie eingebettet werden kann.
 - wenn sein Sinn in einen ideologischen oder Glaubenszusammenhang eingeordnet werden kann.
 - wenn sich aufgrund eines bestimmten Deutungssystems eine stimmige Interpretation ergibt.
 - wenn das gefundene Bild, die Geschichte ... gefällt.
 - wenn das Verstandene brauchbar ist.
 - wenn der Text übersetzt werden kann.
 - wenn der Text in eine andere Form, in ein anderes Medium transponiert werden kann.
 - wenn nach dem Verstandenen gehandelt werden kann.
 - wenn das Verstandene eine Norm erfüllt.
 - wenn die Suche nach Sinn den Beteiligten sinnvoll, lustvoll ... erscheint.
3. Applikation: Ein Text kann als verstanden gelten,
 - wenn ich das Verstandene (die „relevanten Überzeugungen“) mir so aneignen kann, dass ich weiterhin mit diesem Wissen und Gewissen leben will, – natürlich auch mit widersprüchlichem.
 - wenn die inhaltlichen und ästhetischen Urteile über den Text als angemessen anerkannt werden.
 - wenn man den Text kritisieren oder rechtfertigen kann.
 - wenn die Anwendung der Texterkenntnisse auf ein individuelles oder gesellschaftliches Problem als möglich akzeptiert werden oder sogar zu einer anerkekbaren Lösung führt.

Wahrscheinlich lassen sich weitere Verstehensziele angeben; ich möchte hier so wenig wie möglich normativ wirken, da ich großen Respekt vor dem Originellen im scheinbar schlecht oder gar nicht Verstandenen habe.

4.6.1 Die Phase des ersten Textverstehens

Hörend oder lesend rezipiert der Verstehende eine Sequenz von „phrases“, die er sprachlich verstanden hat, und entwirft damit eine erste Sinneinheit. Vorwärts- und rückwärtsgewandte Prozeduren (Erwartung und Erinnerung) schaffen nach dem Kriterium der Sinnkonstanz aus den Propositionen erste mentale Modelle mit Bewertungen des Neukonstruierten. Manche Propositionen bzw. -ketten lassen sich leicht in plausible Bilder überführen, manche haben Lücken und bedürfen ergänzender Aktivierung nichtgesagter, aber mitgemeinter Aussagen. Andere *Leerstellen* sind zu groß oder zu rätselhaft, die bleiben erst mal offen. Sie erzeugen das Gefühl des Nicht-ganz-Verstehens; nehmen sie überhand, können sie – je nach Einstellung – unterschiedliche Gefühlsreaktionen auslösen.

In der Phase der ersten Textbegegnung wollen wir erst mal einen Überblick, einen roten Faden gewinnen und lassen Problematisches weg.

- Worum geht's hier? Thema und Teilthemen? Perspektiven? Aspekte? Fremd, längst bekannt?
- Wer spricht/schreibt? Was will er? Meint er mich, uns, alle, niemanden?
- Was fällt mir spontan dabei ein? Gefühle, Werte, Szenen?
- Wie würde ich das ausdrücken?

Bei solchen Fragen können Lernprozesse ansetzen; sie machen den Text in den Lernenden fest. Sie sind es, die etwas wissen wollen, und die Bemühungen um Antworten können wir systematisch durch unterrichtliche Maßnahmen unterstützen, die später in die eigene Reflexionstätigkeit übergehen sollen. Zunächst werden zwei kognitive Strategien genannt, die das eigene Verständnis eines Textes herausbringen sollen i.d.S.: sie sollen es formulierbar werden lassen: Es sind (a) die reduktive, aufs Wesentliche hinführende Strategie und (b) die elaborative, in eigenen Ausdrucksformen ausarbeitende Strategie. Hinzu kommt (c) eine Gruppe metakognitiver Methoden, das sind selbstreflexive Prozesse zur Überwachung und Bewertung der eigenen Aussagen. (vgl. Ballstadt u.a. 1981; Friedrich u.a. 1987, Ingendahl 1991b)

a) Reduktive Strategien

1. Markieren: Formale und/oder inhaltliche Merkmale werden im Text unterstrichen oder am Rand bezeichnet. Diese können vom Autor schon als hervorhebenswert gekennzeichnet worden sein; meist aber markiert man sie beim ersten Lesen nach Gefühl. Man kann sich ein ergänzbares Repertoire von Zeichen dafür auf einer Karte zusammenstellen.
2. Am Rand oder auf einem Blatt werden während des Lesens wichtige Ausdrücke und Wendungen *notiert*.

3. Solche Notizen werden durch *graphische Zeichen* strukturiert; Kreise, Kästchen, Pfeile machen die Beziehungen zwischen den Stichworten deutlicher; sie sind mit Farben differenzierbar!
4. Paraphrasieren: Abschnitte/Sätze werden in eigenen Worten niedergeschrieben bzw. zusammengefaßt. Dazu ist zu lernen:
 - 4.1 den Text in Abschnitte einzuteilen und die Einteilung zu begründen;
 - 4.2 fehlende Informationen zum Verständnis zu erfragen;
 - 4.3 nach unbekannten Begriffen zu fragen;
 - 4.4 bekannte Begriffe zu explizieren;
 - 4.5 durch Weglassproben Sätze auf das Wesentliche zu reduzieren;
 - 4.6 Aussagen zu bündeln, ineinander zu integrieren, kurz zu generalisieren;
 - 4.7 Ersatz- und Umstellproben anzuwenden;
5. *Wiederholen*: Textteile/der ganze Text werden wörtlich wiedergegeben, wobei im Tonfall/in der Schriftform schon Variationen möglich werden. Diese Tätigkeit kann bei poetischen Texten besonders wichtig werden, aber auch bei hochgradig verdichteten (etwa Gesetzes-)Texten.

Bei der Anwendung solcher Operationen auf Gesprochenes, auf Filme u.ä. ist die begrenzte Kapazität des Kurzzeitgedächtnisses zu bedenken: bei kleineren Kindern zunächst 2–3 „chunks“ (Informationen), steigerbar auf 5–7.

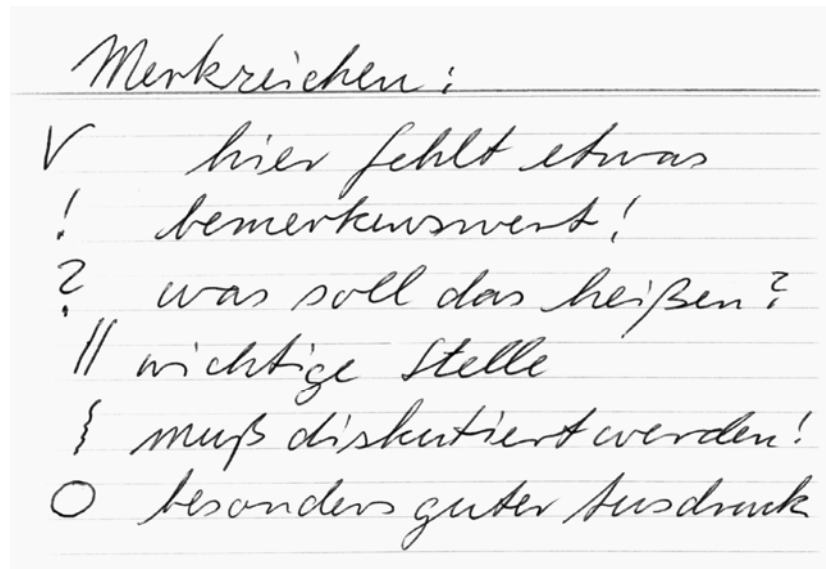
Die dabei entstehenden Notizen, Schemata, Cluster, Stammbäume ... dienen beim Wiederaufgreifen des Textes (am nächsten Tag ...) als erster erinnernder Einstieg, auch zum Vortragen von Einzel- oder Gruppenarbeiten. In der Lerngruppe sollen die Paraphrasen und Zusammenfassungen bewusst zunächst als Fragen an die Gruppe geäußert werden: Kann man das so sagen? Es gibt meist Erfahrenere in der Gruppe, die zur Objektivierung anregen können.

b) Elaborative Operationen

1. *Nichtgesagtes* ausformulieren; dazu ist es nötig zu lernen:
 - 1.1 Leerstellen zu entdecken und als solche zu markieren;
 - 1.2 Einige versuchsweise mit eigenen Vorschlägen auszufüllen;
 - 1.3 Mitbehauptungen („Präsuppositionen“) zu explizieren;
 - 1.4 Sätze mit unterschiedlichem thematischen Fokus durch Inferenzen zu verbinden.
2. Allgemein Gehaltenes, Abstraktes, Vages wird meinen eigenen Erfahrungen nach konkretisiert.
3. Konkrete Elemente einer Geschichte, einer Beschreibung ... werden in Oberbegriffen/Symbolen ... gedeutet.
4. Widersprüche, Unstimmigkeiten herausstellen
5. Gedanken zu Ausdrücken/Abschnitten, auch kritische, notieren.
6. Wertende Kommentare werden am Rand notiert.
7. Spontane Fragen – auch außerhalb des Themas – werden festgehalten.
8. Nichtverstandenes ausdrücklich festhalten.

9. Eine alternative Sichtweise zu der im Text angebotenen wird aufgeschrieben.
10. Bildhafte Vorstellungen zum Inhalt oder zur Struktur des Textes („Gebäude“) werden aufgezeichnet/beschrieben.
11. Dargestellte Personen/Gegenstände/Tätigkeiten aus anderer Perspektive/in anderer Funktion sehen.
12. Umgebungen des Textes/der dargestellten Situation ausmalen, auch in Varianten.
13. Selbsterlebte/gelesene Geschichten zum Thema/zu Stichworten erzählen.
14. Anschließend Gedanken, Schlußfolgerungen, auch scheinbar zusammenhanglose Einfälle notieren.

Reduktive und elaborierte Operationen können auch unter speziellen Aufgabenstellungen angewandt werden, etwa wenn Texte für andere Themen ausgewertet werden. („Lies Goethes „Prometheus“ oder „Heideröslein“ unter geschlechtsspezifischer Perspektive!“). Markierungen und Notizen wären pro Aufgabe farblich zu differenzieren.



c) Selbstreflexive Operationen

Beim Arbeiten mit all diesen Methoden ist natürlich fortlaufend Selbstreflexion nötig: Ist diese Arbeitsweise sinnvoll/ertragreich ...? Wenn die Methoden dauerhaft in der Klasse bewusstgehalten werden, können sie mehr und mehr die eigene Planung der Schüler ermöglichen. Schließlich können sie eigene Regeln entwickeln für Verstehensprozesse und damit das didaktische und methodische Wissen des Lehrers explizieren und aneignen.

Das kann praktisch so aussehen, dass Schüler sich Karteikarten anlegen, auf denen sie für Leseprozesse relevante Operationen notieren.

Produktive Umgangsformen: All diese rhetorischen Möglichkeiten der ersten Textbegegnung sind natürlich auf *poetische* Texte genauso anwendbar, jedoch zu ergänzen um „produktive“ Umgangsformen, da die ästhetische Qualität der Literatur erst erfahrbar werden kann, wenn er „in die Sinne fällt“: als Klang, als Rhythmus, als Schreibbild, als phantasieanregendes, staunenmachendes Rätsel ...

Ich habe solche „Umgangsformen“ in meinem gleichnamigen Buch (1991) ausführlich beschrieben und mit Beispielen vorgestellt: hier nur kurz:

1. *Erstes Wahrnehmen:* Den Text in verschiedenen Klanggestalten vortragen, aus verschiedenen Situationen heraus sprechen, ihn rhythmisch und musikalisch aufführen, ihn gestisch, pantomimisch ergänzen, ihn vertonen, ihn in einem „Hörbild“ vorführen. Den Text koloriert, mit Bildern, Schrifttypen neu schreiben, neu gliedern. Nach jeder Zeile sollen die Fortsetzungen vermutet werden. Der Text wird zerschnitten und neu wieder zusammengesetzt (von anderen Gruppen). Er wird unvollständig vorgelegt, durch die Schüler ergänzt, dann verglichen.
2. *Erstes Textverstehen:* Das Verständnis erspielen, nachstellen im „Standbild“, im „Erzählkino“ auf einer Tapetenrolle multimedial darstellen.
3. *Konkretisation:* Eine Beispielerzählung (in verschiedenen Medien) beibringen/erfinden; eine alltägliche Szenenfolge dazu inszenieren; passende Bilder, eigene poetische Produktionen beibringen; die Gefühle bei der Rezeption körperlich, bildlich mitdarstellen.

4.6.2 Die Phase der Objektivierung

Die meisten Verstehensprozesse, ja fast alle in einem Menschenleben spielen sich nur in der Phase der ersten Textbegegnung ab; zu mehr ist meist weder Zeit noch Gelegenheit. Deshalb ist es eine zentrale Aufgabe des Deutschunterrichts, die Operationen dieser Phase intensiv einzüben, die Alltagsroutinen also zu qualifizieren, zu „optimieren“ – wie man in der Forschung manchmal sagt (vgl. etwa Groeben 1982).

Zu diesen meist nichtbewussten Verstehensprozeduren kommen jetzt geplante, systematisch durchgeführte und kontrollierte Problemlösungsstrategien hinzu; diese Arbeiten fassen Rickheit/Strohner unter „*Textrekonstruktion*“ zusammen (1989: 245). Dabei wird nicht nur das Entstehen eines Textes rekonstruiert, sondern in erster Linie verschiedene Wege seiner Rezeption. Diese Arbeiten setzen theoretische Konzepte voraus, die der Lernende nicht immer explizit wissen muss. Zum einen können aber solche Konzepte induktiv in größeren reflexiven Schleifen während eines Verstehensprozesses gelehrt oder aber aus Theorie-Stunden hier integriert werden.

Schwerpunkte objektivierender Reflexion werden sein:

- Textstellen, die in der ersten Phase als *schwer verständlich* zurückgestellt wurden;
- *Nichtgesagtes* überprüfend zu ergänzen; vor allem soll das Ergänzte selbst auf seine Ursache und seine Zielorientierung befragt werden;
- *sprachlich auffällige* Stellen werden methodisch gedeutet;
- ein vertretbares *Werturteil* soll ermöglicht werden.

Jeder Lehrende verfügt über eine Reihe von bewährten Methoden; um sie einordnen zu können und um sie zu erweitern, gebe ich im Folgenden eine Liste von theoretischen Arbeitsweisen in systematischer Gliederung. Diese Liste ist so formuliert wie sie auch die Schüler im Laufe der Zeit für sich notieren können.

a) Reflexion auf die thematisierten Sachverhalte

- Worüber spricht/schreibt da jemand?
- Was davon weiß/kenne ich schon?
- Was ist mir fremd/unbekannt?
- Was wird nicht gesagt, das ich aber erfahren möchte?
- Was habe ich vom Text erwartet?
- Wie kann ich mir das Neue bekannt machen?
- Wie paßt es zum bereits Bekannten?
- Was bezeichnen unbekannte Wörter?
- In welche Teilinformationen lässt sich das Mitgeteilte gliedern?
- In welchen Paraphrasen kann ich mein Verständnis kontrollieren?
- Was habe ich dabei dazugemacht („hineininterpretiert“)?
- In welcher Sichtweise wird der Sachverhalt dargestellt?
- Aus welchem kulturellen Kontext stammt diese Sichtweise?
- Wie wird die Sichtweise begründet? Aus welchem Erfahrungshorizont kommt sie?
- Wie steht diese Sichtweise zu bekannten Darstellungen des Sachverhalts?
- Kann diese Sichtweise wahr sein?

b) Reflexion auf soziale Beziehungen, ihre Regeln und Normen

- In welcher Rolle werde ich angesprochen? Wie reagiere ich darauf aus meiner Erwartung?
- Welche Faktoren fördern, welche hemmen mein Verstehen? Personen als Individuen und in gesellschaftlichen Positionen; Institution und ihr Reglement; Konventionen; Medium, Thema; Stil; Umgebung; Zeit ... eventuell zu unterscheiden nach Entstehungs- und Rezeptionssituation.
- Welche Informationen sind der Textsorte (Gattung) zu entnehmen?
- Ist eine mehr expressive, appellative, referentielle oder metakommunikative Strategie erkennbar?
- Welche Absicht ist zu erkennen?

- Kann/will/soll ... ich meinen Verstehensprozeß mitplanen?
 - Welche objektivierenden hermeneutischen Methoden sind hilfreich anzuwenden?
 - Welche relevanten Überzeugungen kann ich erarbeiten?
 - Aus welchen Vorurteilen habe ich zunächst verstanden?
 - Auf welche anderen Situationen/Probleme kann ich das Verstandene übertragen?
- c) Reflexion auf Innenwelten des Ich
- Welche Wirkungen auf mich stelle ich fest?
 - Welche Gefühle werden geweckt? Warum wohl?
 - Welche Erinnerungen, Gedanken, Wünsche?
 - Welche Vorurteile?
 - Was habe ich erwartet? Warum?
 - Wo sehe ich Leerstellen? Was erwarte ich da? Wie will ich sie füllen?
 - Welche Verstehensschwierigkeiten bemerke ich? Ursache?
 - Ist die Sichtweise des Sachverhalts mir vertraut, fremd, unangenehm...
 - Welche Kenntnisse kann ich in einen gemeinsamen Verstehensprozess einbringen?
 - Welche Verstehensweise will ich vor anderen vertreten?
 - Wie reagiere ich/will ich reagieren?
 - routiniert, abwehrend ?
 - nach methodisch gesichertem Vorgehen?
 - mit verantwortbaren Urteilen?
- d) Reflexion auf die Sprache selbst
- auffallende Ausdrücke paraphrasieren und einschätzen
 - Abweichungen vom gewohnten Wortlaut, Schriftbild, mimischer, gestischer Ausdruck
 - möglicherweise doppeldeutige Ausdrücke
 - typische Anzeichen für Herkunft, Beruf, Stand, Geschlecht ... des Sprechers/Schreibers
 - unerwartete Ausdrücke
 - Schwer- und unverständliche Ausdrücke übersetzen und umschreiben:
 - Fremdsprache, Fremdwörter
 - Fachwortschatz, Abkürzungen
 - elitäre Wortbildungen auflösen
 - komplizierten Satzbau in mehrere Sätze auflösen
 - undurchschaubare Textzusammenhänge übersichtlich darstellen:
 - Gliederung innertextliche Bezüge
 - rhetorische Funktionen
 - Formelemente, Stil: poetologische Analysen
 - Paraphrase der Sinneinheiten

Für **poetische Texte** lässt sich der Kanon objektivierender Arbeitsformen noch erweitern, nicht nur weil sie notwendiger werden, sondern weil sie mehr Spaß machen. Ich stelle wiederum die produktiven Umgangsformen hier nur stichwortartig zusammen (Ingendahl 1991b: 37–98):

An *theoretisch* fundierten *Tätigkeiten* für poetische Texte unterscheide ich:

- *Konfrontieren*: Texte aus der Entstehungsgeschichte, mehrere Fassungen, Bearbeitungen; Briefe, Tagebücher, autobiographische Schriften; Darstellungen desselben „Falles“ in anderen Medien, aus anderen Zeiten ...; stoff-, motiv-, zeitgleiche Texte; Rezensionen, Interpretationen u.v.a.m.
- *Analysieren*: phänomenologisch, statistisch, strukturalistisch, operational, semiotisch, kommunikationstheoretisch, poetologisch: gattungstheoretisch, rhetorisch, historisch, stilistisch ...
- Auswertendes *Interpretieren*: rezeptionsästhetisch, autobiographisch, dem Zeitgeist, psychogenetisch, psychologisch, psychoanalytisch, soziologisch, geistesgeschichtlich, weltanschaulich, marxistisch, postmodern ...

Gleichmaßen zur Objektivation literarischen Verstehens tragen *poetische Tätigkeiten* am Text bei:

- *Künstlerische Ausdrucksformen*: emotionaler Körperausdruck, Darstellen der Atmosphäre eines Textes, lautliche Interpretationen („interpretierendes Sprechen“), szenisches Sprechen in einem Rahmenbild, bildliche Gestaltung mit Farben, Fotos, ...
- *Spiele mit dem Material*: mit den Lauten, Klängen, Rhythmen, mit den Buchstaben und Schriftbildern, mit Wörtern, Reimen und Sätzen, mit sozialen Situationen der Präsentation des Textes, mit der Gattung der Schreibform, mit Hilfe der Proben, mit den Figuren und Gegenständen des Textes ...
- *Leerstellen ausfüllen*: Varianten, Fragen; Sprünge im Handlungsverlauf erzählend überbrücken; Gedanken der Protagonisten in inneren Monologen; Fußnoten; Briefe an die Figuren; durch Einreden unterbrochene Spielszenen;
- *Textkonstituenten verändern*: Figuren, ihre Eigenschaften und Attribute werden verändert; Zeit, Ort, Situation, Reihenfolge; Perspektive, unerwartete Ereignisse; ...
- *Komplexe Umformungen*: In andere Gattungen, Textsorten, Stile, auch triviale, ausgebaut zu größeren Handlungszusammenhängen; Gegengeschichten, multimediale Darstellungen (Collage, Feature); **Inszenierungen** der Verstehensweise des Textes, besonders der „Form“:

Humorlos

*Die Jungen
werfen
zum Spaß
mit Steinen*

*nach Fröschen.
Die Frösche
sterben
im Ernst. Erich Fried*

Dieses Gedicht kann derjenige Spieler, der einen Beobachter dieser Szene darstellt, atemlos abgehackt sprechen und damit zeigen, dass die Grausamkeit der Szene ihm „den Atem verschlägt“.

Alle hier vorgestellten Umgangsformen sind Methoden zum Unterrichten von Reflexionen, äußere Mittel zur Förderung innerer Tätigkeiten. Da die Form des Lernens auf das Gelernte durchschlägt, sind die Lerntätigkeiten so zu lehren, wie sie gedanklich getan werden sollen. Das Reflektieren darf also durch den Unterricht nicht seinen erprobenden Charakter verlieren, nicht seine Fragehaltung und auch nicht seinen Versuchscharakter. Reflektieren kann man mehrmals, Fehler gibt es nicht, wohl Irren, falsche Ergebnisse, unwahre, unangemessene, unverständliche Versuche, auch unwahrhaftige, ja, aber keine Fehler. Reflexionen, die in Handlungsprozesse eingebunden und aus ihnen motiviert sind, müssen sich im Handeln bewähren, und von da aus können sie für Korrekturen wieder ausgelöst werden.

Reflektieren will etwas wissen, etwas besser machen. Methodische Reflexionen sind Suchstrategien, heuristische Hilfen zum Entdecken unbekannter Ziele; die Wege dorthin sind anstrengend, erfordern Arbeit, werden sich aber auch als spannend erweisen. Genau das müsste der Lernende spüren, darauf müsste er vertrauen können. Der ärgste Feind des Reflektieren-Lernens ist der Lehrer, der mit fertigem Wissen in den Unterricht kommt. Er kann wissen, wie er eine Frage für sich beantwortet, aber er darf noch nicht wissen, wie sie die Lernenden schließlich beantworten, nachdem sie mit Hilfe seines Wissens gelernt haben. Besserwisserei, normative Rigidität und institutionelle Routine erschlagen jeden Ansatz zur Reflexion; kommt methodische Armut hinzu, wird sie gänzlich vereitelt. Aber das ist nach Erscheinen dieses Buches ja gar nicht mehr möglich.

4.6.3 Die Phasen der Applikation

So wahrheitsorientiert die Objektivationen in der vorigen Phase auch waren, so einseitig fiel aber auch jede Erkenntnis aus; denn jede poetische oder theoretische Tätigkeit arbeitet mit einem engen Fokus, sieht genauer hin, aber verengt auch den Blick. Damit die Einsichten nicht nebeneinander stehenbleiben, ihre Widersprüche vielleicht sogar Verstehen verhindern, müsste jetzt eine Phase des Innehaltens eingeschaltet werden: die neuen Erkenntnisse sind zu sichten, zu vergleichen mit den ersten „bornierten“ Verständnissen und auszuwerten auf relevante Überzeugungen hin, die wir behalten und auf künftige Lebenssituationen anwenden wollen.

Was jetzt inhaltlich im Lernenden passieren soll, wird in der Hermeneutik „Sinnverschränkung“ genannt: nach der Rekonstruktion des Textsinns soll seine „Integration“ in den geistigen Horizont des Verstehenden erfolgen. Dabei soll eine „Katharsis“ geschehen, ein Meinungswandel nach seelischer Erschütterung, die Läuterung von falschen Vorstellungen zur Wahrheit ... So mystifizierend sie auch oft beschrieben worden sein mag, so galt diese Stufe doch immer auch als Bewährungsprobe, ohne die ein Lernprozess nicht abgeschlossen werden kann. H. G. Jauß definiert Katharsis erfreulich klar als die „kommunikative Grunderfahrung“ im hermeneutischen Prozess (Jauß 1977: 62). Was von nun an gelten soll, kann gültig nur kommunikativ erarbeitet werden:

- *kontemplativ* im Gespräch mit sich selbst als dem Produzenten der heterogenen Verständnisse;
- *explikativ* in öffentlicher Debatte mit anderen, die andere Schwerpunkte setzen und Widerpart dem allzu glatten Einordnen bieten;
- *literarisch* in fiktiven Situationen, in denen literarische Figuren stellvertretend die gewonnenen Überzeugungen repräsentieren; so braucht sich der Verstehende nicht zu enthüllen.

Was versteht der Rezipient bei der Applikation? Je nachdem ob die Übertragungsprozesse nach innen auf die eigene Person gerichtet sind oder nach außen auf die Gesellschaft, kann man zwei Ziele der Applikation unterscheiden:

- die personale *Aneignung* der relevanten Überzeugungen aus dem Verstehensprozess: Applikation auf mich als Individuum.
- die *Anwendung* der relevanten Überzeugungen auf jetzige, frühere und zukünftige gesellschaftliche Probleme.

In jedem Fall reflektiert sich der Verstehende selbst im Medium fremder Angebote; seine Schwierigkeiten sind am besten zu begreifen im Rahmen der psychoanalytischen Kulturtheorie (vgl. König/Lorenzer 1986):

Der Verstehende muss sehr viel Eigenes einbringen, um die Leerstellen zu füllen und die Interferenzen zu formulieren, um die gewohnten Schemata zu modifizieren; jetzt soll er sich zu dieser eigenen Leistung bekennen. Besonders bei poetischen Texten muss der Leser „eigene Lebenserfahrungen einsetzen, um die Spuren fremder Lebensentwürfe dechiffrieren zu können“ (ebd.: 62). So vorteilhaft hier die Lerngruppe ist, die Clique oder der Kreis Gleich-Interessierter, weil eine gründliche Kommunikation möglich wird, so vorsichtig lässt sie manchen Teilnehmer werden, wenn er bedenkt, wer da mitzuhört. Deshalb sollten wir bei der Suche nach geeigneten Methoden für die Reflexion in dieser Phase immer stille Formen der Einzelarbeit, öffentliche Diskussionen und literarische Arbeitsformen unterscheiden.

Jede Überlegung zur Applikation gehört – obwohl sie ein „Verstanden-haben“ voraussetzen – systematisch noch zum Verstehensprozess, weil jede applikative Reflexion wieder ein Um-Verstehen, ja Neu-Verstehen zur Folge haben kann. Leider fehlt in allen Schulen und Hochschulen diese Phase fast immer – was zu verstehen, aber nicht zu billigen ist! Hier wenigstens einige **methodische Hilfen**:

- Für das *Sichten* bisheriger Ergebnisse eignen sich:
 - die persönliche Rückschau anhand der erarbeiteten Materialien, in Stichworten oder ausformuliert;
 - das assoziative Schreiben zur Frage: was mir wichtig war;
 - das Cluster, die schematisierte Überblickszeichnung, auch in Gruppen zur Vorbereitung einer Plenumsdiskussion;
 - die szenische Darstellung ausgewählter Erkenntnisse in Gruppen;
 - die Montage relevanter Aussagen/Materialien zu einem plakativen Schau-stück.
- *Kontemplative Formen* der Aneignung sind etwa:
 - der Tagebucheintrag,
 - der Brief (abgeschickt oder nicht) an den Textautor, eine Figur oder sich selbst,
 - das freie „längere Gedankenspiel“,
 - der Essay.
- *Explikative Formen*:
 - die Vorbereitung einer Pro- und Kontra-Diskussion mit bewertenden Urteilen in Partnerarbeit,
 - der „Besinnungsaufsatz“ mit begründender Stellungnahme,
 - die Darstellung (in Gruppen) des gemeinsamen Lernprozesses: in Protokollen, Skripten oder szenisch,
 - die kritische Rezension von Teilen des neu Gelernten oder der eigenen Ausgangsposition,
 - die Diskussion im Plenum, auch als Debatte mit geregelter Redeabfolge.
- *Literarische Formen* der Aneignung: Sie sind nicht auf literarische Verstehensprozesse beschränkt; sie könnten auch Auseinandersetzungen mit Sachtexten abschließen: etwa
 - Kommentartexte parallel zu den gelesenen,
 - Entwicklung eines Tagtraumspiels,
 - Nutzung der erkannten rhetorischen Verfahren in eigenen Antworten: Wiederholungen, Verfremdungstechniken ...,
 - Nutzung der literarischen Form für eine Antwort: Limerick, Aphorismus, Fabel ...,
 - sich selbst in einen Text einschreiben: ich wirke dort mit, es geht denen um mich ...,

- eine Inszenierung wird in Gruppen vorbereitet, in der eine Spielhandlung entworfen wird, Formen und Inhalte des Gelesenen ausgewertet, um eine aufgeworfene Problematik szenisch zu entfalten.

Inhaltlich kann sich die Aneignung im Lernprozess konzentrieren auf folgende Fragen:

- Zur Sache: Wie ist das Verhältnis der mir angebotenen Sichtweise(n) zu den mir bisher vertrauten? Ist sie mir fremd? Willkommen? ...
- Wie kann ich sie in mein Weltbild einordnen? Wo gibt es Probleme? Auf welche Problemlagen lassen sich gewonnene Einsichten anwenden?
- Zur Sprache: Welche Formulierungen haben mir Schwierigkeiten gemacht?
- Welche sind mir so wichtig, dass ich sie wörtlich behalten will?
- Sind mir eigene Umformungen lieber?
- Zur sozialen Dimension: Fühlte ich mich angemessen angesprochen? Womit nicht? Wie verbindlich ist das Gelernte für mich?
- Was soll jetzt anders gesehen/bewertet werden? An wen sollten wir uns wenden?
- Zu mir selbst: Kann/will ich Ursachen von Schwierigkeiten der Aneignung erkennen/besprechen?
- Welche Interpretation will ich vor mir/vor bestimmten Publikümern vertreten?
- Auf welchem ethischen Niveau diskutieren wir unsere/fälle ich meine Urteile? (Vgl. die Kohlberg-Stufen im Kapitel 7)

4.7 Das Erlernen alltagspraktischen Reflektierens

Meine Vorschläge zum Erlernen des Reflektierens leite ich aus neuropsychologischen Erkenntnissen ab. Forschungen zum Lernen und zum reflexiven Denken werden hier unter dem Begriff „*Metakognition*“ veröffentlicht (z.B. Metcalfe/Shimamura 1994).

Der Begriff einer „metakognitiven Kompetenz“ wird auch gleichgesetzt mit dem uns vertrauten Begriff einer „Lern- und Problemlösekompetenz“ (Reusser 1997: 149); sie ist für das Kind nichts Fremdes. Metakognitive Lernprozesse greifen Vorerfahrungen mit dem Planen und Kontrollieren auf, die die Kinder in vertrauten Lebenssituationen längst haben. Diese werden bewusst gemacht, entfaltet und vor allem systematisiert.

Man kann „Lernkultur“ sehr angemessen durch geordnete Strategien zum Aufgabenlösen definieren (Reusser, a.a.O.: 155). Lehrer müssten sich an *Systemen von Lernprozessen* orientieren (statt an wissenschaftlich systematischen Inhalten!), also z.B. an einem Fragenkatalog zur Hermeneutik oder einem Aufgabenkatalog bei der Vorbereitung schriftlicher Texte.

Es geht also in der Schule darum, die Wirksamkeit metakognitiver Strategien zu steigern (Kluwe/Schiebler 1984); Trainingsprogramme für sprachliche Reflexionen gibt es vor allem für alltagspraktische, handlungsintegrierte Denkprozesse und zum effektiven Einpauken der Rechtschreibung und grammatischer Modelle. Ihre Wirkungen bleiben bereichsspezifisch, wenn Transfers nicht mittrainiert werden; nach einem halben Jahr schon sind die Lernerfolge kaum noch auszumachen, wenn das Training nicht weiterhin begleitend durchgeführt wird (vgl. Klauer 1993). Deshalb interessiert mich dieses technische Training nicht.

Wollen wir hingegen die Kompetenzen zum Reflektieren vermitteln, eine Sensibilität, ein Problembewusstsein, ein Interesse an der Erkenntnis, an der Verbesserung eigener und fremder Ausdrucksweisen, an der Nutzung verfügbarer Fähigkeiten, müssten wir die Erkenntnisse zum Lernen in den Rahmen einer *Kommunikativen Kompetenz* einbinden.

Ich habe meine grundlegenden Erkenntnisse zum Lernen in einem Aufsatz übersichtlich dargestellt (Ingendahl 1998); hier gebe ich nur die zentralen Einsichten thesenartig wieder:

Thesen zur Arbeit des Gehirns beim Lernen

1. Beim Lernen werden verfügbare Wissenspotentiale des Gehirns zu erzeugendem Denken aktiviert.
 - 1.1 Lernen ist Tätigkeit, ist Arbeit unseres Gehirns.
 - 1.1 Lernen greift in die Gestaltung vorhandenen Wissens ein – wie Denken generell –, aber Lernen greift strukturverändernd ein.
 - 1.2 Das Gehirn muss sich in einem aufmerksamen und wohlwollenden Zustand befinden (Singer 1990: 63f.), und es muss verarbeitungsfähige Wissensseinheiten anzubieten haben, um sich angesprochen zu fühlen.
2. Lernen bearbeitet verfügbares Wissen, das kann heißen:
 - 2.1 es fügt neues Wissen hinzu durch Bahnung neuer Nervenbahnen: ausbauend, entfaltend, es in andere Repräsentationsformen umschreibend (bildlich – sprachlich ...) ...
 - 2.2 es reorganisiert vorhandene Kenntnisse durch Wiederaktivierung und erneute Nutzung: durch Setzung neuer Relevanz-Akzente, durch Einordnung in veränderte Begriffssysteme, durch Gebrauch mit verändertem Wortschatz...
 - 2.3 es verbessert vorhandene Verarbeitungsprozeduren (im Denken und Handeln), es nutzt die Kenntnisse für neue Problemlösungen ...
3. Lernen bearbeitet verfügbares Wissen, das kann heißen:
 - 3.1 es fügt neues Wissen hinzu durch Bahnung neuer Nervenbahnen: ausbauend, entfaltend, es in andere Repräsentationsformen umschreibend (bildlich – sprachlich ...) ...
 - 3.2 es reorganisiert vorhandene Kenntnisse durch Wiederaktivierung und erneute Nutzung: durch Setzung neuer Relevanz-Akzente, durch Ein-

ordnung in veränderte Begriffssysteme, durch Gebrauch mit verändertem Wortschatz...

- 3.3 es verbessert vorhandene Verarbeitungsprozeduren (im Denken und Handeln), es nutzt die Kenntnisse für neue Problemlösungen ...

Nervenbahnen vor und nach mehrmaliger Sensibilisierung (nach Roth/Menzel 1996)

4. Wie alle Schritte des Problemlösens muss der Transfer trainiert werden
- 4.1 Problemlösen wird *beim* Aufgabenlösen gelernt.
- 4.2 Die Schüler sind systematisch anzuleiten, Strukturanalogien zu finden (so ich ein Spielzeug zerlege und wieder zusammensetze, kann ich auch einen Satz analysieren).
- 4.3 Die Schüler müssen ihre Kenntnisse als generative Potentiale begreifen.
5. Lernen unterliegt der Macht der Gefühle.
- 5.1 Alle Impulse und Lernprozesse durchlaufen das *Limbische System* im Gehirn, wo sie mit Gefühlen und Bewertungen geprägt werden.
- 5.2 Gefühle verändern Erfahrungen, unterdrücken sie oder machen sie relevant.
- 5.3 Wie lange und wie intensiv etwas behalten wird, hängt vor allem von diesen affektiven Bewertungen ab.

Reflektieren lernen zum Lösen alltagspraktischer Aufgaben erscheint so leicht: Man lässt reden, schreiben oder verstehen, unterbricht da und dort, lässt auf dies und das reflektieren, geht wieder zurück in den Handlungsprozess ... Die Fähigkeiten der Kinder sind vorhanden, unsere Fragenkataloge zum Reflektieren beim Schreiben und Verstehen hängen an der Klassen-

wand, die Handlungsprozesse harren der „Optimierung“, wie bringen wir alles zusammen?

Die Lernforschung zeigt sehr klar und unmißverständlich: Wenn man anstrebt, Kenntnisse oder Fähigkeiten nicht nur als solche zu vermitteln, sondern ihre *Nutzung*, dann sind in den Lernprozessen folgende drei Grundsätze zu beherzigen (vgl. Neber 1993):

1. *Der Grundsatz der „Fall-basierten-Instruktion“*: „Danach muss Wissen in Situationen erworben werden, die mit den beabsichtigten Nutzungskontexten ... kompatibel sind.“ (S. 233) Das neu zu Lernende muss da eingebunden werden, wo es anknüpfbar ist und wo es zukünftig wirksam werden soll. Das heißt für die Lernsituationen: Sie müssen in der Struktur den Anwendungssituationen gleich sein, nicht aber im Inhalt und in der Modalität. Die Struktur eines Schreib- oder Verstehenprozesses bildet also etwa das Grundgerüst, die Inhalte wechseln, und in der Modalität enthalten Lernsituationen natürlich viele Maßnahmen, die nur dem Lernen dienen und in der Ernstsituation nicht wiederholt zu werden brauchen (wie etwa wiederholtes Aufschreiben in verschiedenen Medien, Formen oder Farben).

Diese Strukturen sind den Lernenden zu Anfang noch nicht bekannt: Sie wissen ja noch nicht, dass ein Schreibprozess aus organisatorischen, inhaltlichen, soziokulturellen und stilistischen Erwägungen besteht, oder dass es verschiedene Weisen des Verstehens gibt. Die Struktur der Ziel-Situation wird also in der Lernsituation immer wieder aufgebaut.

Wir Lehrende stehen vor der immensen Aufgabe, in den Köpfen unserer Schüler die bisher gewohnten Automatismen aufzubrechen; dabei müssen wir damit rechnen, dass die Lerner das gar nicht so gern wollen, es für Zeitverschwendung halten, Umwege, Schwierigkeiten ahnen; sie haben recht, das alles stimmt vordergründig. Wir können dagegen motivieren, dass sie nach unseren Lernprozessen mehr sehen werden, mehr Möglichkeiten zur Entscheidung erhalten, mehr mitbestimmen können. „Reflexives Denken ... benötigt Zeit, bewusste Anstrengung und Aufmerksamkeit, es geht häufig mit der Nutzung externer Hilfen einher und es beinhaltet die Betrachtung und Gewichtung alternativer Handlungsoptionen.“ (Opwis 1998: 369) Was werden die Schüler wirklich „für ihr Leben“ lernen, wenn sie reflexive Verfahren in ihre sprachlichen Handlungen integrieren? K. Opwis nennt:

- eine abgewogenere Selbsteinschätzung eigener Fähigkeiten,
- die Fähigkeit, den Aufwand für eine Handlung abzuschätzen,
- Handlungen zu unterbrechen, um ihre Erfolgsaussichten einzuschätzen,
- Handlungserklärungen zu erzeugen,
- abgeschlossene Handlungen selbstkritisch im Hinblick auf die Zukunft zu reflektieren.

Die empirischen Befunde lassen hoffen: Beständige Aufforderung zu Reflexionen erhöhten immer die entstehenden Leistungen (ebd.: 374) vor allem

wenn es uns gelingt, das Reflektieren als sinn- und lustvoll erfahren zu lassen, also wenn die neuen Kenntnisse

- das thematische Interesse der Schüler befriedigen,
- ihnen vermutlich wertvoll sind zur gesellschaftlichen Geltung,
- sie einen instrumentellen Nutzen erwarten lassen (in Gesprächen ...)

Untersuchungen in Schulen haben ergeben, dass Reflexionen in Handlungsprozessen besonders im 3. und 4. Schuljahr rapide zunehmen – sicher unter dem Einfluß des Unterrichts; allerdings wird es nur bereichsspezifisch angewendet, vor allem in der Mathematik; ein Transfer auf alltägliche Sprachhandlungen ist nicht selbstverständlich. Komplexe Reflexionen wie etwa Textverarbeitungsstrategien (beim Sprechen/Schreiben wie beim Verstehen) werden erst bei den Elf- bis Zwölfjährigen wirksam (ebd.: 114).

Wir werden also in der Mitte der Grundschulzeit damit anfangen, Reflexionen in Schreib- und Verstehensprozessen anzuregen; im 5. und 6. Schuljahr muss es zum Pflichtprogramm gehören, systematische Fragenkataloge zu entwickeln, um das Sprechen, Schreiben und Verstehen zu elaborieren. Dabei werden viele Lehrer lernen müssen, dass ein Schüler, der viel beim Ausarbeiten von Schreib- oder Verstehensaufgaben laut spricht, die besten Leistungen erbringen wird (Opwis)! Eine „Arbeitsatmosphäre“ ist also nicht still, sondern voller generativem Gemurmel.

Praktisch wird ein Rede-, Schreib- oder Verstehensprozess also aus didaktischen Gründen als *Problemlöseprozess* modelliert: Das Problem, selbstständig einen Text zu schaffen oder zu verstehen, wird aufgefächert in die Stufen (vgl. Davidson u.a. 1994)

1. ein Problem zu erkennen,
2. es in einem angemessenen Code zu repräsentieren, also als Thema einer Reflexionsschleife darstellen,
3. eine Lösung zu planen,
4. eine Lösung herbeizuführen und zu bewerten.

In allen Stufen muss der Lehrende zum ständigen Selbst-Testen anregen sowie spezifische und allgemeine Strategien des Überarbeitens vermitteln

Motivieren sollen die Inhalte, ihre interessanten Neuigkeiten, ihre Relevanz, ihr Reichtum, ihre Variationen, Aspekte ...; aber auch die Lernmodalitäten müssen motivieren, wechselnde Methoden und Arbeitsformen, Medien und Materialien.

2. *Der Grundsatz des „Generierenden Lernens“:* Der Lernende soll in der Erwerbssituation das neu zu Lernende selbst hervorbringen, in unserem Fall also: selbst tun, selbst formulieren, selbst denken. Exploratorische, erkundende Aktivitäten, Fragenstellen, probeweises Antworten, spielerisches Variieren sind Methoden, die den Lernenden dazu verhelfen können (ebd.: 234ff.). Generierendes Lernen wird nur möglich auf einer starken emotionalen Grundlage: sie müssen tatsächlich *erfahren*, dass die Reflexionen für sie

sinnvoll, wichtig, ja notwendig sind. Wer also zum Beispiel erlebt, wieviele verschiedene, z.T. widerstrebende Verständnisse eines Gedichts oder eines Videoclips in einer Gruppe entstehen und vertreten werden, dann die Schwierigkeiten einer Lösung dieses Dilemmas erfährt, der wird die Notwendigkeit objektivierender Verfahren im hermeneutischen Prozess selbst begründen können, etwa damit, Grundlagen für gemeinsames Weiterlernen zu schaffen.

Wer seine Lernergebnisse selbst formulieren soll, muss von Anfang an als Aktiver in den Lernprozess eingebunden werden. Man wird ihn informieren über das zu Lernende, man wird sich informieren über seine ersten Beurteilungen des wahrscheinlichen Lernerfolges: Wird es ihm leicht fallen, wird er in Test- und Anwendungssituationen erfolgreich sein, wieviel und was ist neu, was ist vertraut?

Methodisch wird man das selbstfindende Lernen über unterbrechende Methoden evozieren: Ein Handlungsprozess wird an einer problematischen Stelle unterbrochen, Schwierigkeiten tun sich auf, ein Umweg wird nötig, es muss erst nachgedacht werden, Alternativen sind durchzuprobieren, Variationen durchzuspielen; vielleicht werden sogar Irrwege und Fehler provoziert, damit über die Tragweite des Problems reflektiert werden muss. In diesen „Umwegen“ besteht die Besonderheit schulischer Lernsituationen.

3. *Der Grundsatz der „Kooperativen Aktivitäten“*: Dass wir in der Schule Gruppen unterrichten, können wir produktiv zur Förderung des Transfers nutzen, indem die Lernenden angehalten werden, beim (generierenden) Lernen zusammen zu arbeiten, miteinander zu sprechen, sich vor allem die neuen Erkenntnisse und Fähigkeiten gegenseitig zu erklären, auch einander über ihre Lernprozesse zu berichten (vgl. Nebler 1993: 236f.). Wer explizit erklären kann, wie es zu einer bestimmten Interpretation gekommen ist, wer mit welchen Ideen daran mitgewirkt hat usw., der wird auch eigene Interpretationsprozesse in ihrer Relativität durchschauen können.

In jeder Klasse wird es Schüler geben, die schneller begreifen als andere, die eher in der Lage sind, Lernergebnisse sprachlich zu formulieren. Diese zu Gruppenleitern zu bestimmen, die anderen ihre Erkenntnisse *auf ihre Weise* klarzumachen versuchen, ist eine Methode, die sich als sehr erfolgreich erwiesen hat. Das bedeutet nicht, dass einer der Gruppe diktiert, was zu erarbeiten ist; sondern dass in jeder Gruppe jemand da ist, der *bei Lernschwierigkeiten* anderen hilft, indem er ihnen sagt, wie und was er selbst gelernt hat.

Maßnahmen zur Förderung alltagspraktischen Lernens Hier soll ja nicht primär ein Kanon abfragbaren Wissens erlernt werden, sondern strategisches Wissen: Heuristiken und Problemlösestrategien; es sind eher Fertigkeiten zur Planung, Steuerung und Kontrolle der sprachlichen Handlungsprozesse. Sie sind optimal erlernt, wenn sie produktiv in die Handlungsoperationen integriert, also prozedural automatisiert sind.

In der Kognitionspsychologie werden fünf Prozessmerkmale des Wissenserwerbs unterschieden (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1998), die in spezifischer Gewichtung beim Lernen – hier in alltagspraktischen Lernprozessen – eine Rolle spielen:

1. Da sich der Lernende die neuen Prozeduren *selbst erarbeiten* muss, sind die Möglichkeiten zur Motivation nur in ihm selbst zu suchen: in seinem Interesse an selbstbestimmten Verstehens-, Sprech- und Schreibhandlungen. Für eine *intrinsische Motivation* müsste er die zu lernenden Fertigkeiten selbst als nützlich und erfolgversprechend bewerten; er will sie lernen, weil sie ihm zu mehr Möglichkeiten der Formulierung oder des Verstehens verhelfen, weil sie ihm angemesseneres Eingehen auf Partner erlauben, weil sie ihm selbst zu mehr Wahrheit führen, aber auch zur besseren Manipulation von Sichtweisen.

Das ist zu erreichen – wie die Lernforschung zeigt – vor allem durch Gestaltung einer förderlichen Lernumgebung: Der Lernende muss sich und seine Interessen ernstgenommen fühlen, er muss die Kompetenzerwartungen, die ihm zugemutet werden, als realistisch einschätzen und seine soziale Umgebung als wahrhaftig förderungsbereit akzeptieren. Dann – so die Psychologen (a.a.O.: 462) – wird sich das Bedürfnis nach Selbstbestimmung und Kompetenz, das wir in jedem Menschen annehmen müssen, auch entfalten.

2. Das Mindestmaß an *Selbststeuerung*, das wir bei allen Lernenden voraussetzen müssen, soll beim alltagspraktischen Lernen ganz besonders intensiv entfaltet werden. Der Schüler soll die Vorbereitung, die Durchführung, die Bewertung und die Kontrolle von sprachlichen Handlungen schrittweise explizit zu begleiten lernen mit Fragen und Impulsen, die allmählich von der Lehrerseite auf die Lernerseite übergehen und den Schüler immer unabhängiger vom Lehrer werden lassen. Das gelingt besonders erfolgreich, wie sich in Untersuchungen gezeigt hat, in domänenspezifischen Bereichen des Denkens wie etwa dem Schreibprozess (vgl. Bereiter/Scardamelia 1987).
3. Da Wissenserwerb immer als *konstruktiver Prozess* zu begreifen ist, in dem die Lernenden mit Hilfe ihrer bisherigen Kenntnisse Neues erarbeiten, ist dies auch metakognitiv bewusst zu halten. Woran knüpfen wir an? Warum sind diese Vorschläge (etwa zum Sammeln mehrperspektivischer Informationen) hier und jetzt sinnvoll? Warum wehren wir uns gegen diese Aufforderung zum Überarbeiten? ... In der Form des sokratischen Dialogs können wir mit den Lernenden die Schwierigkeiten diskutieren, die sie mit der Aneignung des Neuen haben. Die Elaborationsvorschläge, die wir den Schülern hier anbieten, sind ja den Profis abguckt, den Journalisten oder Literaturwissenschaftlern; können wir deren Interessen an der Professionalisierung von sprachlichen Handlungen tatsächlich übernehmen? Inwiefern betreffen die uns?

4. Dass Wissenserwerb immer auch ein *situativer Prozess* ist, vergessen Lehrer allzu oft in abstrakten, formalen Aufgabenstellungen. Erst der Bezug zu einem relevanten Kontext macht das zu erwerbende Wissen bedeutungsvoll (a.a.O.: 469). Und bedeutungsvoll und relevant wird die Ausarbeitung eines Textes oder eines Verstehensprozesses primär aus inhaltlichen und sozialen Gründen:³ Das Thema, um das es dabei geht, muss den Schüler interessieren, mit der Problemstellung muss er sich authentisch identifizieren können (und nicht der Lehrer!); das Thema muss ihm wert sein, sich so lange und so mühsam mit ihm zu beschäftigen. Und ebenso müssen die beteiligten Personen, (Autor, Adressaten, Publikum) ihm dieser Mühe wert sein. Dies kann auch nicht durch neue Medien kompensiert werden (a.a.O.: 470).
5. Der Aspekt des Lernens als *sozialer Prozess* macht darauf aufmerksam, dass man sich durch das Erlernen eines Systems neuer Fähigkeiten in eine neue *community of practice* hineinarbeitet; dass man fortan zu einer – zwar anonymen, aber anerkannten – Gruppe von Experten gehört, die sich auf Fertigkeiten verstehen, die in vielen Lebensbereichen sehr gesucht sind. Und auch das sollte den Schülern explizit bewusst gemacht werden: Die Bedeutung einer Kompetenz wird gesellschaftlich bestimmt, und so können wir uns beim Lernen fragen: Wer sieht denn das, was wir gerade lernen, als wichtig an? In welchen Situationen gelten wir damit als Experten?

Und der soziale Aspekt des Lernens lässt uns natürlich auch die Vorteile *kooperativen Lernens* nutzen: Es zeigt sich in allen Untersuchungen, dass es jedes Lernen intensiviert und effizienter macht, wenn die Schüler dabei miteinander sprechen und gemeinsam um bestmögliche Anwendungen streiten. Aber solche komplexen Lernprozesse sind vom Lehrenden besonders gründlich zu planen, denn das Zusammenarbeiten muss für die Beteiligten auch sinnvoll sein! Das kann etwa in Schreibprozessen besonders sinnfällig realisiert werden beim Informations sammeln, in Formulierungsversuchen oder beim Bewerten von Texten, – wie es etwa Gudrun Spitta (1989) in ihren „Schreibkonferenzen“ praktiziert.

Wir Lehrer mögen es nicht gern glauben, aber es stellt sich immer wieder als wahr heraus: Was Schüler sich einander gesagt haben, prägt sich leichter ein als das, was wir ihnen gesagt haben. Fähigkeiten, die Schüler von Schülern lernen, werden leichter angeeignet und halten länger;

³ „Die in schulischen Situationen häufig praktizierte Abstraktion und Vereinfachung von Umwelten ist völlig ungeeignet, anwendbares Wissen zu vermitteln bzw. zu erwerben. Vielmehr sind hierzu die Komplexität und Authentizität des Umweltkontextes aufrechtzuerhalten.“ (Reinmann-Rothmeier/Mandl, a.a.O.: 470)

Kenntnisse, die ein Mitschüler für einen anderen formuliert hat, begreifen die Lernenden eher. Wir sollten uns häufiger Dolmetscher in unseren Klassen suchen!

5 Theoretische Sprachreflexion

5.1 Definition

Sind dies schon theoretische Sprachreflexionen, wenn die Dreijährige nach Definitionen ihr längst bekannter Ausdrücke fragt: „Was ist *essen*?“, „Was ist *nach Hause gehen*?“ Oder wenn sie bald darauf selbst definiert: „*Schlabbern* ist auf Sachen (Kleidung), *Kleckern* ist auf den Tisch.“?

Sicherlich tritt das Kind dabei aus einem Handlungszusammenhang heraus, wendet sich sprachlichen Ausdrücken selbst zu und fragt bzw. antwortet in einer Weise, wie es auch Sprachforscher tun. Aber ist es tatsächlich dasselbe? Will das dreijährige Kind wirklich eine Definition hören wie „*essen* = *feste Nahrung durch den Mund zu sich nehmen*“? Oder will es eine Geschichte hören vom Essen, zumindest eine Handlung erzählt bekommen? Denn so wird die Mutter wohl antworten: „Wenn wir essen, stecken wir Lektüres in den Mund, eine Erdbeere zum Beispiel, oder was wir auf dem Teller haben, Gemüse oder Fleisch ...“ und das Gespräch wird weitergehen im Ausmalen von Essszenen.

Durch die eigene Definition „Schlabbern ist ...“ löste das Kind ein Verständigungsproblem: Ihm war Essen von der Gabel aufs Tischtuch gefallen und der Vater hatte es ermahnt: „Du hast geschlabbert!“ Mit der Definition konnte das Kind den Vorwurf zurückweisen: „Ich habe nicht geschlabbert!“

Helga Andresen weist auf zwei unterschiedliche Definitionsweisen von Kindern hin (1985: 66f.): Vorschulkinder definieren ein Wort, indem sie es in eine passende Äußerung einfassen: „Eine Tasse, woraus du trinkst“; Neunjährige dagegen definieren auch durch verallgemeinernde Beschreibung: „Eine Tasse ist ein gebogen geformtes Objekt zum draus Trinken, mit einer Öffnung an der Seite, um sie in der Hand zu halten.“

Handlungsintegriertes Fragen will situative Verständigungsprobleme lösen, theoretisches Fragen will verallgemeinerbare Antworten durch systematisches Erforschen. Mit Hilfe der „Erfahrungsmodi“ und wissenschaftstheoretischen Argumenten können wir die spezifischen **Merkmale theoretischer Erfahrung und Tätigkeiten** erkennen (vgl. Kapitel 3). Die wichtigsten Bestimmungsstücke fasse ich hier noch mal zusammen:

- Theorie beginnt mit Fragen in nicht glatt verlaufender Alltagspraxis, etwa mit Fragen nach den Mitteln dieser Alltagspraxis, ihren Gründen und Zielen, nach Ursachen von Störungen und alternativen Möglichkeiten. Sie stellt das fraglos Gegebene in Frage mit Interessen, die nicht unmittelbar vom Handlungszusammenhang einer Situation evoziert werden, die vielmehr auf verallgemeinerbare Erkenntnis von Grundlagen, Voraussetzungen, Bedingungen und Möglichkeiten gerichtet sind.
- Theorie kann sich entfalten zu einer eigenen theoretischen Praxis mit eigener Sprache und eigenen Handlungsformen.

- Ihre Arbeitsweise ist das Experiment: Sie sucht systematisch durch Hypothesenbildung, variierende Erforschung und logische Verallgemeinerung in fortgesetzter, nie fertiger Reflexion nach spezifischen Antworten auf spezifische Fragen.
- Durch diese Arbeitsweise entsteht ein System aus definierten Begriffen und zugelassenen Arbeitsweisen; durch die strikte Reduktion vorhandenen Wissens auf relevante Termini und Verfahren gewinnt eine Theorie Präzision und Begründbarkeit ihrer Aussagen.
- Das Ziel theoretischer Tätigkeit ist Erkenntnis; diese wird wahr, wenn sie im Rahmen des Deutungssystems einer Theorie logisch und widerspruchsfrei hergeleitet wird und nicht falsifiziert werden kann.
- Theorie ist selbstreflexiv: Sie expliziert, welche Erkenntnisse warum und auf welche Weise von ihr zu erwarten sind.
- Sie ist offen für Veränderungen und bereit zur Diskussion ihrer Geltungsansprüche.
- Theoretische Erkenntnisse können in ethisch-politischer Reflexion auf ihre Anwendbarkeit in der Alltagspraxis befragt werden.
- Theoretische Reflexion ist also eingebettet in den hermeneutischen Prozess des Verstehens unserer Lebensverhältnisse und dauernd bezogen auf diese. Deshalb können aus der ethisch-politischen Anwendungsdiskussion die theoretischen Fragestellungen rückwirkend erweitert bzw. verändert werden.

Wenn also theoretische Sprachreflexion – auch die von Kindern – eine logisch überprüfbare Reflexion sprachlicher Phänomene und Verhältnisse im systematischen Rahmen einer Theorie mit deren definierten Begriffen und deren zugelassenen Verfahrensweisen sein sollte, so kann sie weder spontan noch routiniert sein. Sie ist in jedem Falle „angebaut“, gelehrt durch andere im systematischen Aufbau eines Modells sprachlicher Phänomene und Prozesse. (vgl. Andresen 1985: 100) Für den Schulunterricht ist ihre Notwendigkeit für Bildungsprozesse zu reflektieren, und zwar mit den Schülern, damit sie zu fragen lernen, was mit ihnen geschieht.

Eine der wenigen gründlichen Erörterungen der Unterscheidung von *handlungsintegriertem Nachdenken* über kritische Momente sprachlicher Verständigung und *systematischem Erforschen* von Sprache legte Bernd Switalla 1980 vor. Er plädiert für eine strikte Unterscheidung der beiden Reflexionstypen, weil sie im Abstraktionsgrad differieren und unterschiedlichen Zwecken dienen. Ich stimme Switalla zu, wenn er fordert

- das Erfahrungswissen der Kinder zu Sprache und Kommunikation aufzugreifen und zu erforschen,
- die Erkenntnisinteressen linguistischer Beschreibungen offenzulegen,
- immer wieder zu fragen, welche Theorien uns bei Verständigungsproblemen helfen könnten und wie.

Für genuin theoretische Reflexionen im Unterricht müssen wir aber dann eigene Begründungen finden, damit die Schüler die Leistungsfähigkeit theoretischer Konstruktionen angemessen einschätzen, was besonders für eine starke Sprachkritik unbedingt nötig ist.

5.2 Didaktik der theoretischen Sprachreflexion

In der allgemeindidaktischen Unterrichtstheorie von Heimann/Otto/Schulz (1965) gelten die anthropogenen und soziokulturellen Voraussetzungen kindlicher Lernprozesse als „Bedingungsfelder“ der Planung; die „Entscheidungsfelder“ sind Intentionen, Thematik, Methodik und Medien. Dieses Modell lege ich zugrunde um diskutieren zu können, woraufhin wir in der Schule theoretischer Sprachreflexionen auswählen.

An „anthropogenen Voraussetzungen“ der Schüler werden vor allem zu berücksichtigen sein (5.2.1.) die Stufen der kognitiven Entwicklung in Kindheit und Jugend.

Die „soziokulturellen Voraussetzungen“ dieses besonderen Inhaltsbereichs werde ich diskutieren im Rahmen eines (5.2.2) begründeten Konzepts der Allgemeinbildung.

Von den „Intentionen“ handeln, fühlen und erkennen geht es hier um die theoretische Tätigkeit des Erkennens.

„Themen“ sollen wissenschaftlich geklärte Sachverhalte sein, die zusammen mit den Intentionen die Unterrichtsziele mitbestimmen sollen, also etwa „das System der Sprechakte erkennen“. Was ich also im Rahmen dieser allgemeinen Sprachdidaktik anbieten kann, ist eine Übersicht über sprachbezogene wissenschaftliche Reflexionen.

Aus den wissenschaftlichen Theorien auszuwählen müsste ein Allgemeinbildungskonzept ermöglichen, indem es die sprachwissenschaftlichen Inhalte

- a) durch bedeutsame Fragen der Schüler von ihrer jetzigen und zukünftigen Lebenswelt erschließen hilft,
- b) durch fachspezifische Aufgabenstellungen zugänglich macht,
- c) in Beziehung setzt zu den Ansprüchen der am Thema interessierten „objektiven Mächte“ (wie Staat, Kirchen, Wirtschaft, Wissenschaft, Berufsgruppen, Familie).

Dementsprechend wären für die Frage, welche Sprachtheorien für den konkreten Deutschunterricht in einer konkreten Klasse auszuwählen seien, zu berücksichtigen (5.2.4):

- die altersspezifischen Interessen der Schüler,
- die Ausbildung und die Interessen der Lehrenden,
- der Stand einer Theorie: Präsentabilität, Methodisierbarkeit für Schüler.

Zu den Methoden ist allgemein höchstens zu sagen, dass die Lernprozesse in der Sekundarstufe I möglichst induktiv anzuleiten wären; von einem interessanten/relevanten Thema her (Schulerfahrungen, Heimat und Fremde o.ä.) Fragen stellen an die Sprach-Wissenschaften, welche Antworten sie auf Fragen der Schüler anzubieten haben. In der Sekundarstufe II kann dann – aus wissenschaftspropädeutischen Gründen – auch deduktiv in Theorien eingeführt werden (etwa Semiotik, Rhetorik, Kommunikative Ethik ...).

Zu den Medien möchte ich hier nur bemerken, dass es für mich selbstverständlich ist, nur mit Originaltexten zu arbeiten (sowohl Analysetexte als auch Theorietexte) und nicht an beliebigen Beispielsätzen oder zurechtgemachten Schultexten.

5.2.1 Kognitive Voraussetzungen, Theorien als Theorien zu begreifen

Im Jahre 1950 schon wies Konrad Gaiser in einem Aufsatz mit dem berühmt gewordenen Titel „Wieviel Grammatik braucht der Mensch? (in Rötzer 1983) unter Berufung auf „Jugendpsychologen“ darauf hin, „dass Grammatikunterricht vor dem 12. Lebensjahr ein unfruchtbarer Versuch am (noch) untauglichen Subjekt“ ist (S. 3). Viele Lehrer haben immer wieder die Richtigkeit dieser Tatsache erfahren, auch dokumentiert; als Argument in der Diskussion um den Grammatikunterricht spielt diese Einsicht jedoch so gut wie keine Rolle, – nur der Titel von Gaisers Aufsatz ist noch bekannt.

Rufen wir uns also ins Gedächtnis, was über die kognitive Entwicklung bekannt ist. Relevant wird hier der Übergang von der „Phase der konkreten Operationen“, des empirisch-induktiven Denkens, zur „Phase der formalen Operationen“, des hypothetisch-deduktiven Denkens; dieser Übergang kann in der Regel in der Vorpubertät, schon um das 11./12. Lebensjahr beginnen (vgl. Piaget 1975, Cole 1993).

Das Grundschulkind hat gelernt, als Rollenspieler in einer Vielzahl von Situationen mitzuwirken, es hat Teil-Identitäten ausgebildet. Es weiß, dass es so oder so sein kann; das brachte Distanz zu den eigenen Verhaltensweisen. Es hat gelernt, sein Verhalten auch aus der Perspektive des Gegenübers zu betrachten und zu beurteilen. Durch diese soziale Praxis vorbereitet, kann es seine Gedanken mehr und mehr aus der Bindung an konkrete Vorstellungen lösen, Inhalte und Form auseinanderhalten und folgerichtig nicht mehr nur über Sachverhalte, sondern auch über Aussagen über Sachverhalte nachdenken. Es entwickelt jetzt die Fähigkeit, mit Hypothesen gedanklich umzugehen, Ideen oder Aussagen über die erfahrbare Wirklichkeit hinaus miteinander zu kombinieren und eigenständige Gedankengebäude auszubauen. Das eben sind Theorien. Dabei muss das Kind

- a) bezeichneten Sachverhalt und sprachliche Bedeutung unterscheiden,
- b) die Äußerungen von Sprecher und Situation abstrahieren,

- c) auf etwas Gemeinsames zwischen Sprecher und Hörer schließen,
- d) auf Reflexionen reflektieren (Metareflexion).

Sprachtheorien lösen einzelne Aspekte aus Kommunikationsprozessen heraus, konstituieren einen isolierten Gegenstand der Betrachtung und abstrahieren von allen Einzel-Interessen. Eine Grammatik etwa ist ein logisches System aus Hypothesen, Annahmen und Schlußfolgerungen über Elemente, Kategorien und Strukturen einer Sprache; die von ihr formulierten Tatsachen gibt es nur im Raum ihrer Theorie. Ob es also stimmt, dass „Wind“ ein „Substantiv“ oder „bleiben“ ein Verb ist, wird der Jugendliche erst jetzt angemessen diskutieren können.

Gerade das Besprechenkönnen gedanklich konstruierter Fälle ohne jeden situativen Bezug, wie es in Grammatiken an möglichen und unmöglichen Beispielsätzen so oft praktiziert wird, ist ein Hinzugewinn des formal-operationalen Denkens (vgl. Oerter/Montada 1982: 399).

Das wesentlich Neue dieses formalen Denkens besteht darin, dass der Umgang mit geistigen Operationen bewusst wird. Der Heranwachsende kann über sein eigenes Probehandeln nachdenken, und zwar systematisch, logisch-rational, unter Ausschaltung unpassender Assoziationen. „Denn das Einhalten einer Systematik beim Denken setzt Selbstkontrolle voraus; man muss gewissermaßen ein ‚Protokoll‘ der eigenen Denktätigkeiten führen und dieses zur weiteren Steuerung seines Denkens auch benutzen können“ (Hetzner u.a. 1990: 119f.); der Heranwachsende lernt, die konkreten Operationen zu reflektieren und zwar „durch die Elaboration formaler Gruppen-Strukturen.“ (vgl. Piaget 1973: 87, 98)

In Systemen, in konstruierten und strukturierten Ganzheiten zu denken lernen Schulkinder wahrscheinlich zuerst meist in der Mathematik (Mengenlehre). Damit „haben“ sie die Fähigkeit noch nicht, denn die formalen Operationen werden kontext-spezifisch erworben (Cole); sie lernen, Probleme in bestimmten Inhaltsbereichen systematisch anzugehen.

Leider lernen es längst nicht alle; formales Denken wächst nicht zu, es ist unter Theorie-Bedingungen zu erlernen, also im theoretischen Erfahrungsmodus. Diese kognitiven Leistungen *können* während der Pubertätszeit erbracht werden; sie stabilisieren sich in „normaler Entwicklung“ etwa im fünfzehnten Lebensjahr. Untersuchungen belegen jedoch, dass längst nicht alle Jugendliche das Stadium des formalen Denkens erreichen. Wieviele es sind, ist in der Forschung sehr umstritten: Wiczerkowski/z.Oeveste (1982, S. 129) geben an, dass 40 bis 75 Prozent der Sekundarstufen II-Schüler – also der 16–19jährigen – das Stadium der formalen Operationen noch nicht erreicht haben. Bei Olbrich/Todt (1984, S 25) dagegen heißt es, dass Jugendliche „in ihrer Mehrzahl das Stadium der formalen Denkopoperationen erreichen“, aber dann auch nicht generell, sondern nur in bestimmten Inhaltsbereichen. „Formale Denksysteme werden in engumgrenzten Bereichen inhaltlicher und formaler Art entwickelt. Die individuelle Lerngeschichte des Einzelnen und die spezifischen Einflüsse seiner sozialen Umwelt bestimmen

diese Bereiche. Die so entstandenen formalen Denksysteme generalisieren nicht automatisch über diese Bereiche hinaus“ (Seiler 1973: 264). Jemand, der imstande ist, ein physikalisches Problem formal-deduktiv zu lösen, muss damit noch lange nicht fähig sein, aus einer moralischen Norm für sich mögliche Verhaltensweisen abzuleiten.

Kontrafaktisches Grundschulwissen Dass Kinder schon in der Grundschule – wie viele Lehrer oft behaupten – grammatische Termini lernen und anwenden können, spricht nicht dagegen. Sie lernen dort, Sprachelemente zu bezeichnen; sie bezeichnen jeweils konkrete Wörter oder Satzteile mit Namen und nicht – wie es angemessen wäre – allgemeine geistige Gegenstände als Teile eines theoretischen Modells. Sie bestimmen ein Wort aus ihrem Umgang mit der Sache, identifizieren so Wort und Bezeichnetes. „Warum heißt der Geburtstag Geburtstag? – Weil man da so viel Kuchen ißt.“ Ein weiteres Beispiel: „Wortfelder“ werden in allen unteren Klassen behandelt; Lehrern fällt kaum auf, dass sie dabei Sachgruppen zusammenstellen und nicht Sinnverwandte eines Sinnbezirks, eines Bedeutungsfeldes (nach Trier und Weisgerber). Kritische Erfahrungsberichte aus der Schule zeigen, dass die Kinder (auch die Lehrer, aber die geben es nicht zu!) mit diesem Scheinwissen keine Zweifelsfragen und Probleme lösen können, es anzuwenden also schnell aufgeben und ein entfremdetes Verhältnis zur Sprache bekommen (vgl. Spies 1989, Andresen 1985). J. H. Flavell (1979), der sich am intensivsten mit dem Übergang zur formalen Denkfähigkeit auseinandergesetzt hat, beschreibt den Grundschüler (zusammengefaßt) so: Er ist praktisch gesonnen, unsystematisch und assoziativ. Das Reich der gedachten Möglichkeiten ist für ihn eine unsichere und nur gelegentliche Erweiterung der greifbaren Realität; er muss immer vom Realen ausgehen und rasch wieder zum Realen zurückkehren. Barbara Spies zeigt, dass die Kinder in ihrem sicheren Verständigungshandeln irritiert werden, wenn sie in der Schule der für sie fremden Fragestellung der Grammatik ausgesetzt werden.

Am Beispiel der Wortartenbestimmung demonstriert sie, wie Verwirrung statt Kenntnis und Wissen erzeugt wird: Nach einem gängigen Vorurteil fällt den Kindern der semantische Weg leichter als der morphologische oder der syntaktische. Also läßt man – alle Sprachbücher verfahren so – die drei Hauptwortarten bestimmen als:

- Nomen: Namenwort für Gegenstände/Personen
- Verben: Tu-/Tätigkeitswörter
- Adjektive: Eigenschaftswörter

Schon bald geraten solche Belehrungen in unlösbare Schwierigkeiten, weil

- a) nicht zwischen Namen und Wort unterschieden wird,
- b) komplexe Satzglieder aus Artikel und Attributen und Nomen so bezeichnet werden,
- c) die zu bezeichnenden Referenten von Nomen im Deutschen nicht mit einem Begriff zu umfassen sind,

- d) Nomen auch Tätigkeiten und Eigenschaften bezeichnen,
- e) viele Verben keine „Tätigkeit“ bezeichnen usw.

Erfahrungsgemäß werden die entstehenden Probleme autoritär „gelöst“, d.h. weggewischt. In modernen Grammatiken hingegen wird eine semantische Wortarten-Bestimmung entweder gar nicht oder erst als dritte Möglichkeit nach der morphologischen und der syntaktischen Definition vorgenommen. B. Spies gibt zu bedenken, dass bei einer dermaßen verrutschten Grundlegung wohl kaum in der Mittelstufe ein korrektes Wortarten-Verständnis aufgebaut werden kann (a.a.O.: 84).

Die Lehrer bemerken auch gar nicht, dass bei der pseudo-semantischen Substantiv-Bestimmung gerade die falsche Identifikation von Wort und Sache befestigt wird: „Ich schreibe Apfel groß, weil ich ihn anfassen kann.“ Selbst beim fundamentalen Handwerkszeug jeder Sprachreflexion, den „Proben“, gelingt es kaum einem Lehrer, ihren theoretischen Charakter zu vermitteln. Umstell- oder Ersatzprobe sind keine „konkreten Operationen“ im Sinne Piagets, sondern Operationen mit sprachlichen Bedeutungen und Begriffen, sie richten sich auf syntaktische und semantische Ordnungsrelationen (vgl. Haueis 1981).

Bei solchen Verstößen gegen den Theorie-Charakter grammatischer Beschreibungen ist es nach der Primarstufe ungeheuer schwer, angemessene theoretische Sprachreflexion zu betreiben; die Kinder fühlen sich zum Narren gehalten, zurecht, denn sie wurden nicht ernst genommen.

Reifung durch Übung Jean Piaget und Bärbel Inhelder (1980) sprechen beim Übergang von einer kognitiven Phase zur nächsten von „Reifung“; damit meinen sie, dass das Gehirn für eine Denkweise funktionstüchtig werden muss im organischen Wachstum. Das kann bei hochintelligenten Kindern schon sehr früh der Fall sein; in der Regel beginnen 11- oder 12jährige damit in einem oder zwei Inhaltsbereichen. Diese Denkfähigkeit breitet sich nicht automatisch „über das ganze Gehirn aus“ (Cole). Sie „reift“ nur dann, wenn die geistige Anlage auch verwirklicht wird – wie die Sprachfähigkeit auch. „Übung“ und „Erfahrung“ sind nötig, „Übermittlungen“ und „soziale Interaktionen“ sowie „affektive Faktoren als Triebfedern“. Wir müssen ergänzen: Übermittlung der (linguistischen) *Theorie als Theorie, theoretische* Interaktion, Lust auf *Theorie, theoretische* Erfahrung und deren Übung.

Die Berücksichtigung der kognitiven Denkvoraussetzungen der Schüler hat weitreichende Konsequenzen, vor allem auch für den Rechtschreibunterricht: Das Einpauken von Regeln und grammatischen Begründungen ist vor dem 6. Schuljahr sinnlos; stattdessen sollten die eigenen Regelbildungsversuche der Kinder – also die induktiven – aufgegriffen werden.

Es ist wenig einleuchtend, den systematischen Rechtschreibunterricht, wie es noch in vielen Lehrplänen geschieht, dann bereits enden zu lassen, wenn die Schüler den entwicklungspsychologischen Stand erreicht haben, von dem aus

sie in besonderem Maß imstande sind, die komplizierten Regeln zu erfassen. (Eisenberg u.a. 1994: 24)

5.2.2 Theoretische Sprachreflexion zur Allgemeinbildung

Alle bisherigen Versuche einer didaktischen Legitimation sprachtheoretischer Belehrung wurden mit der (meist unterstellten) Behauptung unglaublich, sprachliches Wissen sei nützlich für sprachliches Handeln. Jede Erfahrung, sei es mit Schülern oder mit Linguisten beim Aufsatzschreiben, ließ darüber den Kopf schütteln: Das stimmt ja gar nicht! Zumindest: Das stimmt so nicht als direkte Auswirkung. Methodische Handstände sollten dennoch diese Wirkungen erzeugen: Funktionale Grammatik, integrierter oder situativer Grammatikunterricht usw., nichts hat etwas genützt. Diese Verrenkungen brauchen wir nicht fortzusetzen.

Und doch wurde der ideelle Wert eines Wissens über „Sprache und Sprachgebrauch“ immer hochgehalten. Verbarg sich dahinter nur bildungsbürgerliche Verehrung geisteswissenschaftlicher Ergüsse oder eine unbewusste Ahnung vom Wahren und Guten? Oder drückt sich verschämt in dieser merkwürdigen Wertschätzung „der Grammatik“ oder „des Wunders Sprache“ ein Interesse an der eigenen Sprachfähigkeit und -tätigkeit aus? Viel zu selten wird ernsthaft die Frage angegangen (eine Ausnahme ist Ivo 1994), welchen Wert eine theoretische Sprachreflexion selbst, ohne direkte „Brauchbarkeit“ haben könnte.

Dabei haben wir allen Grund dazu – und in den Erziehungswissenschaften hat man das eingesehen –, unseren Leitbegriff von „Allgemeinbildung“ neu zu definieren. Denn die überkommene Vorstellung, wie sie sich etwa im Bildungskanon „des humanistischen Gymnasiums“ immer noch zeigt und schlechten Gewissens weitergeführt wird, entspricht weder Lehrer- noch Schülererfahrung. Schüler haben darauf reagiert, indem sie die Schule neben ihrem Leben herlaufen und schulische Probleme an sich abgleiten lassen.

In dieser Situation erscheint das bildungstheoretische Konzept eines Erziehungswissenschaftlers, der offensichtlich im Bereich des Mathematikunterrichts ähnliche Probleme aufdeckte wie ich im reflexiven Arbeitsbereich des Deutschunterrichts: keine Brauchbarkeit des Mathe-Stoffs jenseits des 7. Schuljahres und fehlende Begründung theoretischer Mathematik. Er legt ein Konzept von Allgemeinbildung vor – das findet unter Bildungstheoretikern große Zustimmung! – und wendet es auf das Mathematik-Curriculum an – das erregt, wie zu erwarten, viele Anstöße! Das Konzept ist auf so allgemeiner Ebene formuliert, dass wir versuchen können, es für den Deutschunterricht zu nutzen. Heymann (1996) fordert von einem didaktischen Konzept für allgemeinbildende Schulen, dass es Kriterien für Reformansätze liefert.

1. Das Kriterium „*Lebensvorbereitung*“ ist nicht nur im Sinne direkter Handlungsverbesserung zu verstehen. Vielmehr bedeutet es auch, dass die

Fähigkeiten, die man in theoretischer Praxis erwirbt, auf ein Leben erhöhter Qualität vorbereiten. Also etwa

- die Fähigkeit, eine Theorie auf induktivem oder deduktivem Wege zu konstruieren oder nachzuvollziehen;
- die Fähigkeit, Fragen zu stellen und Wege der Antwortfindung zu durchschauen;
- die Fähigkeit, verborgenen Mechanismen, Regularitäten, Kategorien, Widersprüchen, Merkwürdigkeiten selbständig systematisch nachzugehen;
- die Fähigkeit, alltagspraktische Kenntnisse und Urteile zu objektivieren und Aussagen begründend zu rechtfertigen;
- die Fähigkeit, die notwendigerweise behauptete eigene Wahrhaftigkeit rational explizit erklären zu können;
- die Fähigkeit, in politischen Normierungsprozessen (z.B. „Rechtschreibreform“) professionell mitdiskutieren zu können.

2. Das Kriterium „*Stiftung kultureller Kohärenz*“ soll vor allem nach Ideen fragen lassen, die Verbindungen von Sprache und Literatur zu anderen kulturellen Bereichen eröffnen, also etwa:

- Spracherwerb und Genese der Kommunikativen Kompetenz;
- Sozialisation, Enkulturation, Individuation;
- Sprache und Nation;
- Sprache und Evolution;
- Sprache in der Medienkultur;
- Sprache und ästhetische Form;
- Sprache in der Informatik;
- Kommunikative Ethik.

Dabei sind die kulturellen Themen nicht nur zu tradieren, sondern auch produktiv weiterzuentwickeln und kritisch zu reflektieren. Was eine „aktuelle Thematik“ ist, kann nur mit den Schülern zusammen ermittelt werden. Wahrscheinlich werden die meist auf Alltagskultur aufmerksam machen, – ein notwendiges Korrektiv im immer noch einseitigen Elite-Kulturbetrieb; auch auf die Kulturen der Ausländer werden die Jugendlichen stärker hinweisen.

3. Das Bildungsziel „*Weltorientierung*“ nutzt auch die Wissenschaften für eine „übergreifende Ordnung der Vorstellungswelt“ (Bildungsrat 1972), aber als inhaltlichen und methodischen Fundus für alle! Nicht nur das Gesicherte wird „entnommen“ und „aufbereitet“; vielmehr soll die theoretische Fragehaltung und die Offenheit für Entdeckungen vorbildlich werden. Die Schüler lernen Schlüsselprobleme der Fächer kennen, ihre Problemlösekapazitäten und Relevanzen. *Weltorientierung* heißt: Theorien zu lehren, die zur adäquaten Orientierung im Bereich der Sprachforschung hilfreich sein können, die zudem gerade theoretische Arbeitsverfahren exemplarisch erfahren lassen, die vielleicht sogar so grundlegend verallgemeinern, dass ihre Prinzipien in mehreren Erfahrungsbereichen anwendbar sind. Erstes Musterbeispiel dafür

ist das System der „Proben“: sie helfen bei der Sprach- wie bei der Textanalyse und beim Erarbeiten eigener Texte. Ein anderes geisteswissenschaftliches Grundprinzip ist die „strukturalistische Analyse“ aufgrund des „slot and filler“-Modells. Ich beschreibe es in den Beispielen zu diesem Kapitel.

Doch methodisch sind theoretische Systeme durchaus nicht vorrangig isoliert vorzustellen, sondern bezogen auf Zeit- und Umweltprobleme (Klafki), miteinander bei der Bewältigung thematischer Unterrichtseinheiten („Frieden“, „Heimat und Fremde“...).

4. „*Denkenlernen und kritischer Vernunftgebrauch*“ meint konkret, die fachspezifischen Arbeitsweisen zu verstehen, ihre besonderen Schwierigkeiten zu durchschauen, sich selbst fragwürdige Problembereiche zu erschließen und kompetent zu bewältigen. Also etwa:

- Hermeneutik und ihre Probleme mit der Applikationsphase in Germanistik und Deutschunterricht
- Wieso haben Menschen Schwierigkeiten mit der Rechtschreibung – mit der Rechtlautung haben sie doch keine!?
- Kann eine Sprache sexistisch, rassistisch, faschistisch ... sein? ...

In der „*Unterrichtskultur*“ sollen die sozialen und subjektiven Momente des Faches erfahren werden: Raum für subjektive Sichtweisen, für Umwege, zum Ausprobieren, für produktive Fehler, für alternative Deutungen, für spielerischen Umgang, für Fragen nach Bedeutung und Sinn angebotener Lernprozesse und Raum für eigenverantwortliches Handeln. Entscheidend bildungswirksam ist dabei, dass „kritische Vernunft“ selbstreflexiv ist, auch die Person des Fragenden mit in die Untersuchung einbezieht, die Maßstäbe der Erkenntnis und der Urteile mitreflektiert und die Frage nach dem Sinn der Tätigkeit nicht aus dem Auge verliert. Daraus folgt für den Unterricht vor allem, die schulischen Umgangsformen selbst daraufhin zu prüfen, ob sie auf Verständigung ausgerichtet sind und tatsächlich von jedem Beteiligten vertreten werden können.

5. In der ethischen Dimension der Allgemeinbildung schlägt Heymann vor, „*Verantwortungsbereitschaft*“ anzustreben. Unterricht kann nicht neutral sein, jede Äußerung ist wertbesetzt. Damit die persönlichen Wertsetzungen aber verhandlungsfähig bleiben, sind Texte und Äußerungen auf die vier Kriterien gelingender Verständigung zu befragen. Für Theorien als Gegenstände des Unterrichts heißt das, sie werden gemessen an ihrer Verständlichkeit, an ihrer Angemessenheit, an ihrer Erkenntnisfähigkeit und daran, ob wir sie uns aneignen wollen, um sie vor anderen zu vertreten.

6. Daraus folgen für die Allgemeinbildung die Merkmale „*Verständigung*“ und „*Kooperation*“: Unter schulischen Bedingungen wird es entscheidend sein für den Bildungserfolg, wie Lehrende und Lernende zusammenarbeiten. „Realistischerweise kann man davon ausgehen – alle empirischen Belege deuten in diese Richtung –, dass Schüler das, was sie lernen, für Situationen

lernen, die den Situationen ähneln, in denen sie gelernt haben.“ (Heymann 1996: 163). Nicht die Belehrung „Seid kooperativ!“ wird den Transfer des Gelernten ermöglichen, sondern die Erfahrung kooperativer Lernpraxis.

7. Schließlich sollen Inhalte und Formen der Allgemeinbildung „*das Schüler-Ich stärken*“. Dieses Kriterium favorisiert Theorien, die das Ich des Schülers gegenüber den sozialen Erwartungen und Normierungen stärken können, seinen Eigensinn fördern und ihn sich selbst ganzheitlich erfahren lassen.

5.2.3 Zur Auswahl von Sprachtheorien

Jeder Sprachlehrer und jeder Sprachwissenschaftler ist befangen im Umkreis der theoretischen Konzepte, die er kennt. Darum halte ich es für nützlich, erst mal eine Enzyklopädie zu befragen, in welchen Forschungsgebieten überhaupt Theorien entwickelt worden sind. „Die Cambridge Enzyklopädie der Sprache“ (Crystal 1992) ist in 65 Darstellungsbereiche gegliedert. Mir dient die Übersicht dazu, die ungeheure Reichhaltigkeit wissenschaftlicher Sprachreflexion wenigstens einmal anzudeuten. Ein Student sagte, als er dieses Verzeichnis sah: „Mir fällt es wie Schuppen von den Augen, ich dachte immer, Sprachforschung sei Grammatik!“ Ich glaube, dass es vielen, auch Lehrern, so gehen wird.

Hinzu kommen die theoretischen Reflexionen im Rahmen der Literaturwissenschaften, die sich ja schließlich auch auf sprachliche Phänomene (z.B. in Philologie und Edition) richten und durch sie hindurch auf sprachliche Beziehungen zu (geschaffenen) Sachverhalten, sozialen Verhältnissen und zur Innenwelt der Beteiligten. Schließlich entstehen in anderen Fachbereichen sprachbezogene Theorien (z.B. in der Neurologie, der Kulturphilosophie ...), die für die Aufklärung der Menschen über ihre Sprache nicht minder bedeutsam sein könnten. (Siehe die Übersicht nächste Seite)

5.2.4 Interessen der Schüler, der Lehrer und die Methodisierbarkeit von Theorien

Wie beginnen? Grammatiken fingen immer an mit Satz- und Wortlehre, also fangen Grundschüler und Mittelschüler auch an mit Satz- und Wortlehre: Satzarten, Satzglieder, Wortarten und ihr Formenbau ... Warum? Sind das für die Kinder etwa höchst interessante Gegenstände? „Leicht“ jedenfalls scheinen sie nicht zu sein: Sprachwissenschaftler streiten wie eh und je um die „richtige“ Systematik, Terminologie oder die „Eleganz“ der Lösungen.

Theoretische Sprachreflexion

Ziel: wahre Erkenntnisse durch logisch-rationale Systemkonstruktion auf:

<i>die <u>Sprache</u> selbst, ihr Potential, ihre Regelmäßigkeit</i>	<i>die <u>Sachverhalte</u> in Umwelt und Geschichte, in allen Wirklichkeitsbereichen</i>	<i>die <u>sozialen Beziehungen</u> in Gesellschaft und Institutionen; die Normen ihrer Erwartungen</i>	<i>die <u>Innenwelten des Ich</u>, Erlebnisse, Wünsche, Überzeugungen, Gefühle, Werte</i>
--	--	--	---

Verständlichkeit	Wahrheit	Angemessenheit	Wahrhaftigkeit
------------------	----------	----------------	----------------

Metareflexion

sprachwissenschaftlich:

<i>Sprache als System, seine Onto- und Phylogenese, seine Strukturen und Bedeutungen,</i>	<i>Sprache als Konstituente von Tatsachen in verschiedenen Wirklichkeitsbereichen</i>	<i>Sprache und ihre soziokulturellen Bedingungen, Normativität, gesellschaftliche Leistungen und Konflikte</i>	<i>individuelle Fähigkeiten und Wirkungen, anthropologische Bedeutung der Sprachlichkeit</i>
---	---	--	--

Disziplinen:

Sprachtheorien, Systemlinguistiken, Grammatiken, Lexikologie, Spracherwerb, Sprachtypologie, Sprachwandel, Sprachgeschichte	Sprache und Wissen, Informationsstruktur, Wortschatz-Gruppierungen, Sprache und Erkenntnis, Fachsprachen	Pragmatik, Kommunikationsforschung, Soziolinguistik, Kommunikative Ethik	Rhetorik, Sprachpsychologie, Genese der kommunikativen Kompetenz, Sprachphilosophie
---	--	--	---

literaturwissenschaftlich:

<i>Sprache in künstlerischen Formen</i>	<i>Sprache schafft neue Wirklichkeiten</i>	<i>Menschen in künstlerischen Prozessen</i>	<i>Sprache schafft ästhetische Wirkungen</i>
Philologie und Edition, Poetologie, Formen- und Gattungslehre, Geschichte	Hermeneutik	Autor – Leser – Beziehung, Literatursoziologie, Sozialgeschichte, Literaturkritik	Rezeptionsästhetik, psychoanalytische Literaturwissenschaft

in anderen Wissenschaften:

Neurologie, Semiotik	Wissenssoziologie, Kulturwissenschaft	Sozialpsychologie, Mentalitätsgeschichte	Kulturphilosophie, Kommunikative Ethik
----------------------	---------------------------------------	--	--

Da fragte eine Lehrerin mal ihre Grundschüler, was sie denn gern über Sprache wissen wollten. Wie solche Befragungen in der Primarstufe eben ausgehen: Einer gab den Anstoß, andere folgten, und dann wollte die ganze Klasse nur noch wissen, wie Sprache entstanden ist, wie die Höhlenmenschen gesprochen haben ... Das kann einem passieren, und nun muss man wohl Bücher wälzen und mit den Kindern zusammen Neues lernen!

Bernd Switalla (1988) verspricht „Schritte und Stufen der Bildung und Anwendung grammatischen Wissens“, beschreibt dann aber eine teils beobachtete, teils ausgedachte Schrittfolge induktiver Grammatikarbeit: Die Kinder sprechen über einen Gesichtsausdruck, kommentieren ihre Aussagen, formulieren Alternativen und diskutieren deren Angemessenheit. Dann aber macht die Lehrerin deutlich, dass alles auf die Wortart Adjektiv hinausläuft, obwohl das Interesse der Kinder sich auf das Gesicht des ehemaligen Nationaltorhüters Toni Schumacher bezog. Switalla schreibt zunächst sehr einsichtig, „dass für grammatische Unterscheidungen ein unmittelbarer situativer Bezug zum Reden gar nicht hergestellt werden kann“ (ebd.: 2); nun glaubt er, dass die „Stufen“ dahin führen, eine „Sorte Wörter“ auszumachen, und „die sollten wir *Adjektive* nennen“ (S. 3). Da stehen die Kinder mit ihren Interessen! Was macht denn die Lehrerin mit Kindervorschlägen wie

- *ein besonders blödes Gesicht*
- *ein Mondgesicht*
- *ein Gesicht aus Stein*
- *eine Fratze* usw.

Das sind doch auch „Charakterisierungen von Gesichtsausdrücken“, und um die sollte es doch gehen. Werden die als falsch zurückgewiesen, weil wir die nicht alle *Adjektive* nennen können? Warum kann es denn nicht Ziel der Stunde sein zu erkennen, wie viele verschiedene Möglichkeiten uns die Sprache anbietet, Gesichtsausdrücke zu charakterisieren? „Das Problem ist vielmehr“, schreibt Switalla, „Grammatik so zu lehren, dass die Kinder den Weg zur Bildung des grammatischen Wissens zu gehen und zu verstehen lernen“ (S. 3). So sollte es sein, da stimme ich zu, und in dem Sinne sollte man mit den Kindern die Stunde reflektieren: Dass viele Antworten der Kinder „falsch“ werden, weil nur das *Adjektiv* erkannt werden sollte.

Doch zurück zu den „Stufen“: Es gibt sicherlich keine quasi – natürlichen Stufen zu grammatischen Kategorien, und ich fand auch keine Untersuchungen über leichtere und schwerere Gegenstände der Sprachreflexion, über Reihen – oder Rangfolgen sprachtheoretischer Themen.

Die Kinder zu befragen, das hilft nicht lang. Wir kennen es aus der Projektarbeit: Bald fallen ihnen keine Themen mehr ein, und die für sie interessanten geben sprachtheoretisch nichts her. Die wissenschaftlichen Disziplinen sind ihnen fremd, – wie sollen sie da angemessene Fragen stellen können? Da müssen wir ihnen schon etwas anbieten; und ob es für die Kinder „bedeutsam“ ist, müssen sowieso die Lehrer verantworten. Und wir können auch nicht auf theoretisch gemeinte Fragen der Kinder immer gleich mit der

passenden Theorie antworten, wie es die Idee des „situativen Grammatikunterrichts“ idealerweise erforderte. Geben wir lieber zu, es nicht zu wissen.

Nur sehr grob – aber sehr nützlich für eine erste Orientierung – können wir aus der Entwicklung der Denkfähigkeit folgern: Beim Aufbau eines Sprachtheorie-Curriculums sind folgende Präferenzen vernünftig:

- Alltagstheorien vor wissenschaftlichen Theorien,
- pragmatische vor semantischen vor syntaktischen Gegenständen,
- „nützliche“ vor (erstmal) „unnützen“ Gegenständen (darüber denken Schüler anders als Lehrer!)
- figurative Merkmale vor Funktionsmerkmalen vor Strukturmerkmalen,
- Sachfelder vor Wortfeldern,
- thematische Rollen vor Satzstrukturen¹.

Zu den Interessen der Lehrenden: Wer in Siegen studiert hat, kennt andere Sprach-, Kommunikations- und Literaturtheorien als der aus Bochum; in den 80er Jahren konnte man in Köln nicht die Sprachwissenschaften studieren wie in München ... Das war immer so, aber warum müssen Lehrer immer so tun, als wären ihre Lieblingstheorien die einzigen? Wer Theorien als heuristische Fragesysteme vermittelt, spricht auch über ihre Besonderheiten, Grenzen und über Alternativen. Was leisten die Begriffe Subjekt/Prädikat gegenüber Thema/Rhema? Da wird's interessant, da können wir Schüler an Forschungsproblematiken beteiligen. Andererseits ist es wichtig zu erfahren, warum ein Lehrer eine Theorie vorzieht. Seine Schüler werden ihm leichter folgen, wenn sie seine Begeisterung und intensive Kenntnis spüren. Und wenn er von seinen Schwierigkeiten mit dem eingeführten Sprachbuch sachlich und ohne Spott spricht, erfahren die Schüler Wichtiges über wissenschaftliche Erkenntnisprozesse. Gottseidank legen uns die Lehrpläne nicht auf bestimmte Theorien fest. Nutzen wir die Chancen und erproben mit den Schülern offen die Aufklärungswerte von Theorien!

Ich halte es aus den genannten Gründen nicht für möglich, ein allgemeines Curriculum für sprachtheoretische Inhalte des Deutschunterrichts aufzustellen. Didaktisch vertretbar wäre eher ein persönlicher oder ein schul- bzw. stufenspezifischer Plan (auf einer Fachkonferenz beschlossen) mit theoretischen Inhalten, die man für wichtig hält und zu denen man sich fähig fühlt. Grundlage für die Planung könnte ein Studienbuch zur Einführung in die Sprachwissenschaften sein (z.B. Linke u.a. 1991; Boettcher u.a. 1983). Mein folgender Vorschlag hat also nur Beispielcharakter (siehe nächste Seiten).

Zur Methodisierbarkeit einer Theorie für Heranwachsende Die Diskussion um die „Linguistisierung des Deutschunterrichts“ hat abschreckend gewirkt (vgl. Erlinger 1988: 47). „Pädagogisch relevante, ausgearbeitete

¹ Ein erster Versuch, thematische Rollen für den Schulunterricht fruchtbar zu machen, zeigt leider höchstens, dass diese Theorie noch viel zu kompliziert ist: L. Hoffmann 1993.

Anwendungsmodelle sind von der Linguistik bisher kaum vorgelegt worden.“ (Heinrici 1976: 57). Wie auch? Die letzten didaktisch tätigen Sprachwissenschaftler waren Leo Weisgerber und Hans Glinz. Seit Jahren schon läuft die Moderne Linguistik weit neben der Deutschdidaktik her; sie ist viel zu kompliziert, in „Schulen“ und „Cliques“ zersplittert, füreinander unverständlich. Für Lehramtsstudenten bieten Linguisten deshalb Seminare auf der Grundlage der DUDEN-Schulgrammatik an; da wird das „Subjekt“ als festes Wissen eingepaukt, während in den „richtigen“ linguistischen Seminaren kontrovers über die universale Haltbarkeit dieses Terminus diskutiert wird. Das ist, als verkünde der Erdkundelehrer das Ptolemäische Weltbild.

Programme für theoretische Reflexionen in den drei Schulstufen:

G R U N D S C H U L E

ALLGEMEINE Einsichten in und über Sprachliches: zunächst tägliche theoretische Fragen: Ist das immer so? Was können wir verallgemeinern? Können wir eine Regel erkennen ...? Methodisch:

- Was finden wir selbst heraus?
- Was sagen „die Leute“ darüber?
- Was sagen die Wissenschaftler?

Reflexion auf Sprache selbst	Reflexion auf Sachverhalte	Reflexion auf soziale Beziehungen	Reflexion auf Innenwelten
Wie sieht Sprachliches aus? (Morphologie)	Welche und wieviele Wörter gibt es zu einem Themenbereich? (Sachfelder)	Wie sprechen wir in verschiedenen Situationen?	Wie wurde ich in den letzten 8, 9 ... Jahren im sprachlichen Ausdruck
Was kann man mit Sprachlichem machen? (Pragmatik)	Wie sprechen Fachleute? Fachbegriffe in Schulfächern.	Schulsprechweisen	immer selbständiger?
Wie lernen Kleinkinder zu sprechen?	Ober- und Unterbegriffe	Sprachliche Fehler	Die Auswirkungen meines Sprechens und Schreibens
Wie haben die Menschen Sprache entwickelt?	Was man weiß und wie man's sagen kann (Wissen und Sprache)	Warum sagen wir zu Tisch nicht Stuhl?	muss ich selbst aushalten.
Wer erforscht Sprachliches?	Wie man neue Wörter bilden kann (Wortbildung und Metaphorik, Fremdwörter)	Warum müssen alle Deutschen gleich schreiben, aber nicht gleich sprechen?	Ich kann meine Äußerungen strategisch planen (Rhetorik).
Woran erkennt man Dichtung?	Wie man schwierige Wörter/Ausdrücke verstehen kann (Hermeneutik)	(Soziolinguistik, Dialektologie, Orthographie)	Sprachliche und andere Gefühlsausdrücke
...	...	Wer sagt, was richtig ist? (Normen)	Bewertungen
		Wie schreibt man Gedichte (Fabeln, Haikus, Märchen ...)?	Darf jeder eine Dichtung anders verstehen?
		Warum soll ein gutes Buch mehr wert sein als ein guter Film?	

S E K U N D A R S T U F E I

ALLGEMEINE Einsichten in und über Sprachliches, zunächst in täglichen Versuchen zur Verallgemeinerung, zur Regelformulierung:

- Was finden wir selbst heraus?
- Was sagen „die Leute“ darüber?
- Was sagen die Wissenschaftler?

Grammatische Modelle zur Beschreibung „der Sprache“ Kategorien: Laute, Wortarten, Wortbildungstypen, Satzmodelle ... Sprachen in der Sprache	Bedeutungswörterbuch und Lexikon: Ordnungen unserer Sprache und unseres Wissens Namen und Wörter Versuche zur Wortschatzgruppierung: Sachfelder und Wortfelder	Pragmatische Versuche zur Klassifizierung von Sprechakten, von Kommunikationssituationen, ihrer Bedingungen und Möglichkeiten (Kommunikationsmodelle) Kommunikationsmaximen (Kommunikative Ethik) Soziolinguistische Versuche zur Differenzierung von (sozialen und regionalen) Sprachgruppen Gibt es eine „Jugendsprache“? Geltende Normen und ihre gesellschaftliche Relevanz (Sprache in der Öffentlichkeit) Rechtschreibung als politisches Problem Politiker wollen Sprache lenken Stellenwerte der Sprache in verschiedenen Medien Was macht ein Theater? Kunstmarkt	Rhetorische Versuche, dem Menschen seine Ausdrucksmöglichkeiten übersichtlich verfügbar zu machen Was kann man aus der Sprache eines Menschen herauslesen (Diskursanalyse)? Argumentieren in der Berufswelt Was gehört zu einer „Kommunikativen Kompetenz“? Auf dem Wege zu einem persönlichen Stil (Analysierende und produzierende Stilistik) Wege zur verantwortlichen Sprachkritik Sprache bringt in der Dichtung Unbewusstes zum Ausdruck (Psychoanalytische Literaturwissenschaft)
Semiotische Versuche zum Kategorisieren bedeutungshaltiger Zeichen Psychologische Versuche zum Beschreiben sprachlichen Aufwachsens	Bedeutungsunterschiede der Sprachen (Deutsch – Englisch) Computer: in einem neuen Lebensbereich wird eine neue Fachsprache aufgebaut		
Philologische Versuche zum Beschreiben literarischer Formen, zur übersichtlichen Gliederung literarischer Sprachmittel.	Kulturen gestalten Lebensbereiche unterschiedlich aus		

Zur Planung für die **S E K U N D A R S T U F E II** kann die allgemeine Übersicht sprachwissenschaftlicher Theoriebereiche im Abschnitt 5.2.4 dienen.

Didaktische Konzepte für den Literatur- und Schreibunterricht haben in den letzten Jahren sehr gut gezeigt, wie Lehrer mit Angeboten der Wissenschaften umgehen sollten: Nachdem sie die Probleme und Aufgaben in Lehr- und Lernprozessen ermittelt haben, stellen sie gezielte Fragen an Fachwissenschaften nach möglichen Beiträgen zur Lösung der Schwierigkeiten oder zur Aufklärung über Lebensverhältnisse. Diese didaktische Vorgehensweise könnte Vorbild werden auch für die Auswahl von Theorien für die theoretische Sprachreflexion in der Schule: Wir stellen mit unseren Schülern zusammen den Bedarf fest:

- Welche allgemeinen sprachbezogenen Themen interessieren uns?
- Welche Theorien werden dafür angeboten? (Enzyklopädie)
- Welche werden uns jetzt und später hilfreich sein?
- Welche sind erreichbar?

Wie die Lernforschung zeigt, kann erst jemand, der eine Theorie voll und anwendbar begriffen hat, auch so frei darüber verfügen, dass er sie für Heranwachsende angemessen methodisieren kann. Andere Theorien sind vielleicht in den Schulbuchverlagen in schülergerechter Form aufgearbeitet. Und schließlich kann es doch – vielleicht einmal im Jahr – für Lehrer aufregend sein, sich mit den Schülern zusammen eine neue Theorie anzueignen!

Zur Methodik und den Medien: Von der kognitiven Entwicklung der Schüler her gesehen leuchtet es ein, dass theoretische Sprachreflexion *induktiv* zu beginnen hat: Einzelerfahrungen der Kinder werden verallgemeinert und so zu Regeln formuliert. Das ließe sich zweifelsohne so praktizieren, wenn man Erfahrungen mit Sprachlichem eindeutig verallgemeinern könnte. Die Sprachwissenschaften zeigen uns jedoch unübersehbar, dass viele Deutungen möglich sind. Deduktiv wird das Bild klarer: Es hängt vom Theorie-Rahmen ab, welche Kategorien und Regeln es „gibt“ und welche nicht. Daraus folgt, dass der Lehrende immer deduktiv denken können muss.

Klaus Holzkamp (1993: 225) sagt zum induktiven Lernen: „Lernendes Eindringen in Strukturzusammenhänge höherer Ordnung ist hier schlicht deswegen nicht möglich, weil der Lerngegenstand solche nicht aufweist.“

Stellen Sie sich vor, Sie wollen Ihre bisherigen Erfahrungen mit Wortarten auf den Holzkamp-Satz übertragen und verallgemeinern: Gehören die Wörter *lernend*, *höherer*, *schlicht*, *möglich*, *solche* in eine Gruppe? Welche nicht? Warum? Sind *hier*, *schlicht*, *deswegen* Adverbien? Oder nur *hier*? Nur *deswegen*? In der Grammatik-Konzeption von Hans Glinz gibt es „Adverb“ als Wortart nicht²; auch für H. Brinkmann (1972) gilt: Unter der „überliefer-

² H. Glinz 1952: „Die Unterscheidung von unflektiertem Adjektiv und Adverb ist für das heutige Deutsch eine bloße Fiktion, der keinerlei sprachliche Wirklichkeit entspricht“ (S. 193).

ten Bezeichnung ‚Adverb‘ (...) ist in keinem Fall eine einheitliche Wortart (im Grunde überhaupt keine „Wortart“) zu verstehen“ (104).

Ganz anders W. Menzel in seinem Schülerarbeitsheft „Die Wortarten“ für das 6.–8. Schuljahr (1986). Er definiert die Adverbien als Wortart weder morphologisch (stimmt: sie sind unauffällig), noch syntaktisch (stimmt: sie können überall stehen, als Satzglieder oder als Gliedteile) sondern pragmatisch!: „Wörter, die man im Satz frei (!) verschieben kann (die das Subjekt auf den Platz nach dem Verb verweisen)“. So werden die berühmten Situationen im Unterricht erzeugt, in denen die Kinder Gegenbeispiele bringen und der Lehrer da steht und nicht weiter weiß. Menzels Definition trifft schließlich auch auf Substantive, Adjektive und Interjektionen zu. Das ist der Glühpunkt, an dem der gewissenhafte Lehrer ein Grammatiktelefon anruft oder die Duden-Redaktion: „Was ist denn nun richtig?“

Wenn Sie jetzt auch so fragen, haben Sie das theoretische Problem noch nicht begriffen. Ob es die Wortart „Adverb“ gibt, hängt von der Grammatik-Theorie ab, die Sie fragen. Unsere Sprache ist nicht so systematisch, eine Sprachtheorie aber muss systematisch sein. Also trifft sie definitive Entscheidungen, wo der normale Sprecher sagt: Das kann so sein, muss nicht, es geht auch anders. Sprachwissenschaftler mit enzyklopädischem Horizont (Crystal 1993: 92) reagieren darauf mit dem Rat: In allen Wortklassen sollte man Kern- und Randmitglieder unterscheiden und jeweils prüfen, inwieweit ein Wort zu einer Klasse gehören könnte.

Nicht normativ, sondern mit Forschergeist sprachliche Probleme anzugehen, das wäre die richtige Einführung in theoretisches Denken! Zeigen, wie verschiedene Wissenschaftler zu der Frage gearbeitet und sich geäußert haben (sehr instruktiv dazu: Sitta 1984). Das Schöne an diesen Problemen ist doch, dass sie gar nicht eindeutig gelöst werden müssen!

Und genau dies müsste in induktiv begonnene Unterrichtseinheiten einfließen: Wir gelangen beim Verallgemeinern unserer Erfahrungen immer an die Stelle, wo wir ohne Theorie nicht weiterkommen, wo wir erst eine theoretische Voraussetzung einschalten müssen, bevor wir eine Frage beantworten können. Und das wäre dann schließlich eine induktive Motivation, deduktiv in Theorien einzusteigen! Aus diesen Gründen sind induktives und deduktives Vorgehen keine methodischen Gegensätze im Sinne eines Entweder – Oder, wie es meist dargestellt wird.

5.2.5 Eine ethisch-politische Sprachdidaktik

Da haben wir nun eine offene, realistische Allgemeinbildungstheorie, die jeden Lehrenden die eigenverantwortliche Wahl treffen läßt unter Sprach- und Literaturtheorien, die

1. ein Einüben in systematisches deduktives Reflektieren ermöglichen,

2. Beziehungen zwischen Sprache und anderen kulturellen Bereichen herstellen,
3. selbst frag-würdige Problembereiche erschließen lassen,
4. grundlegende Prinzipien theoretischer Sprachforschung praktizieren lassen,
5. eine humane Unterrichtskultur ermöglichen.

Reicht das, um Theorien für die Schule auszuwählen? Nehmen wir an – um ein Beispiel vorzuführen –, die Schüler interessiert, wie sie sprechen gelernt haben; darüber haben viele Lehrer auch in ihrem Studium wenigstens einige Forschungsergebnisse mitbekommen; methodisierbar sollte so eine chronologische Entwicklung auch sein.

Welche Theorie sprachlichen Aufwachsens wäre nun die bestgeeignete:

1. Die Universalientheorie mit der Hypothese einer angeborenen „Spracherwerbs-Einrichtung“ (language acquisition device: LAD (vgl. Chomsky 1988, 1990; Bierwisch 1990)), nach der die strukturierenden Fähigkeiten (für die Syntax) angeboren sind und nur das „Lexikon“ gelernt werden muss.
2. Das Piaget-Modell der Stufen der Denk-Entwicklung aus der sensomotorischen Phase heraus, nach der die Sprachstrukturen aus gelernten Handlungsstrukturen abgeleitet werden (vgl. Bruner 1979; Müller 1991).
3. Eine formale Darstellung der phonologischen, morphologischen, syntaktischen und semantischen Fortschritte des Kindes bis zur Verfügung über das Sprachsystem (z.B. Szagun 1980).
4. Eine inhaltbezogene Darstellung der Entfaltung des kindlichen Weltbildes durch Sprache (vgl. Gipper 1979).
5. Eine Darstellung der Genese der Kommunikativen Kompetenz, bei der die Sprachentwicklung eingebettet wird in die kognitive, interaktiv – moralische und ästhetische Kompetenzentfaltung (vgl. Inghendahl 1991a, Kapitel II).

Schon aus solcher – sicher unvollständigen – Zusammenstellung wird deutlich, dass eine didaktisch begründete Entscheidung nicht bei den fünf formalen Kriterien der Allgemeinbildung stehenbleiben kann, – denn alle fünf treffen auf alle Spracherwerbstheorien zu. Wer „begreifendes Lernen“ (Holzkamp) in o.a. Sinne fördern will, wird auch Theorien sowohl vor ihrem weltanschaulichen Hintergrund als auch mitsamt ihren Aufklärungsinteressen vorstellen.

1. Die Spracherwerbs-Beschreibungen in der Nachfolge der Universalientheorie postulieren ein „autonomes“ Syntax-Modul im Gehirn, – und zwar aus forschungsmethodischen Gründen: Die von allen Praxis-Bedingungen abstrahierte Syntax lässt sich sauberer und eindeutiger beschreiben (vgl. Müller 1991: 81). Es entsteht kein Menschen-Bild, sondern das Bild eines technisch funktionierenden Computer-Moduls.

2. Piaget setzt angeborene kognitive Fähigkeiten voraus; sie erlauben dem Kind, in menschlichen Interaktionen handeln und daraufhin auch sprechen zu lernen (= Sozialisation). Es geht immer um das Gleichgewicht zwischen Organismus und Umwelt.
3. Ein Mensch wächst auf, um sich ein Sprachsystem möglichst vollständig anzueignen. Die Grammatik wird zum Maßstab des Spracherwerbs.
4. Ein Mensch erobert sich mit den sprachlichen Elementen und Strukturen die Welt. Mit den Wörtern „verfügt“ der Mensch über die allgemeinen sprachlichen Leistungen der Gestaltung eines Weltbildes.
5. Die Kommunikative Kompetenz als umfassende Fähigkeit zur selbständigen und verantwortlichen Lebensführung muss unter kulturellen Bedingungen handelnd angeeignet werden, so dass Soziale und Personale Identität eines Menschen miteinander zur Geltung gelangen. Diese Idee setzt zwar Piagets Modell voraus, erweitert aber dessen im Prinzip biologisch-psychologische Theorie zu einer ethisch-politischen.

Erst die letztgenannte Theorie nimmt den Menschen als Ganzheit ernst, der immer auch nach Sinn und Handlungskonsequenzen der Theorereflexion fragen soll: Was weiß ich dann, wenn ich das weiß? Was kann ich dann, wenn ich das weiß?

Als praxisbezogenes **Allgemeinbildungskriterium** möchte ich deshalb ergänzen: Kenntnisse und Fähigkeiten der Allgemeinbildung bewähren sich in den dadurch ermöglichten Lebensformen, und zwar darin, ob sie helfen, Verständigung handelnd und diskursiv so gelingen zu lassen, dass man dafür selbständig die Verantwortung übernehmen kann.

In den folgenden Beispielen deute ich exemplarisch einige theoretische Themen an, die *nach meiner* Einstellung die aufgezeigten Kriterien erfüllen.

5.3 Ansätze theoretischer Sprachreflexion: einige Beispiele

5.3.1 Schreibenlernen

Eine erste – fast unbewusste – Einführung in theoretisches Argumentieren erfahren fast alle Kinder beim Erstlesen und Schreibenlernen: Ihnen wird ein neuer Handlungsraum eröffnet mit Gegenständen und Verfahrensweisen, die bisher nicht zu ihren Umgangsformen gehörten: „Wörter“ und „Sätze“ ohne gewohnte Kontexte, einzelne „Buchstaben“ und „Laute“, bis hin zu kleinsten „Anstrichen“ und „Punkten“. Beiläufig entsteht eine Fachsprache, oder auch eine „Fachschrift“: eine als Geheimschrift schmackhaft gemachte phonetische Umschrift, wenigstens für die häufigsten Fälle: ein Zeichen für den Laut zwischen e und ä, ein Dehnungs- und ein Kurzsprechzeichen... Die Kinder merken, dass die Lehrerin einer Systematik folgt, nicht direkt, es ist eher ein Gefühl, einer höheren Leitidee zu folgen, deren auch die Lehrerin sich immer

neu vergewissern muss. Manche erfahren, dass es auch andere Systeme gibt: die „Lateinische“ und die „Vereinfachte Ausgangsschrift“, und dass andere Kinder mit anderen Fibeln lernen. Neben solchen allgemeinen Theorie-Erfahrungen gewinnen die Kinder Einsichten – die auch durchaus auf Plakaten an der Klassenwand festgehalten werden können! –, die ihr Verhältnis zur Sprache und zu Sprachgebräuchen nachhaltig verändern:

- a) pragmatisch:
 - Ich kann Gesagtes immer wieder lesen, es wiederholen, zurück- und vorausgehen ... ich kann damit umgehen, wie ich will.
 - Geschriebenes hilft mir, auf den Wortlaut einer Äußerung zu achten.
 - Ich kann die sprachliche Form der Äußerung genau behalten und nicht nur, was gemeint ist.
 - Das Schreiben kann ich gebrauchen, wenn ich was ganz Wichtiges zu sagen habe, wenn ich lerne, wenn ich viele Leute erreichen will.
 - Ich kann mir vornehmen, Wort für Wort vor auszudenken, was ich schreiben will.
 - Ich muss mir Antworten meiner Leser selbst vorstellen, denn sehen kann ich sie nicht.
 - Geschriebenes wird für wichtiger gehalten als Gesprochenes.
 - Man muss beim Schreiben viel mehr auf die äußere Form achten; beim Sprechen sind die Leute großzügiger.
- b) morphologisch:
 - Schriftsprache ist etwas Eigenes, Besonderes: ich spreche sie anders aus beim Lesen und Mitsprechen.
 - Schriftsprache ist genau vorgeschrieben, genau festgelegt; die kleinste Abweichung gilt als „Fehler“.
 - Zwischen Wörtern, zwischen Sätzen und Teilsätzen sind die Grenzen genau zu markieren.
 - Geschriebene Wörter kann man genau in Buchstaben zerlegen.
 - Diese Buchstaben entsprechen nur manchmal den Lauten.
 - Die Unterschiede zwischen der Schriftsprache und den Sprechsprachen, auch Dialekten, kann man in Listen beschreiben:
 - ein Laut (i) – mehrere Buchstaben
 - ein Buchstabe (s) – mehrere Laute ...
 - Es gibt oft gute Gründe, ein Wort so zu schreiben, wie es vorgeschrieben ist; z.B. „Bäcker“ mit „ä“, weil es von dem Verb „backen“ kommt.
 - So lerne ich auch was über „Wortfamilien“, über „Wortbildung“, mit „Stammwort“ und „Ableitungen“.
 - Warum aber „Eltern“ nicht mit „ä“ geschrieben wird, obwohl es von „alt“ kommt, versteh ich nicht.
 - Alles Unregelmäßige macht doch Schwierigkeiten!

- Es gibt auch Wörter, die ich mit großem Anfangsbuchstaben schreiben muss; nicht, weil die wichtiger sind! Es sind die Wörter, von denen ich eine „Mehrzahl“ und „Fälle“ bilden kann.

5.3.2 Wortarten

1. Hinführung zur sprachwissenschaftlichen Fragestellung:

Die Schüler zeichnen eine Vogelvoliere, eine Blumenwiese, eine Mauer o.ä., an das man die Frage nach unterschiedlichen Bestandteilen stellen kann. Sie malen das Bild mit viele Farben bunt. In der Besprechung stellen wir auch die Frage: Gibt es Gleichartiges?

2. Sie bekommen einen Text in folgender Form vorgelegt:

Siehst	du,	hielten	der	einsamen	Schwalbe	die			
Spatzen	an	einem	kalten	Junitag	vor,	du	machst		
allein	noch	keinen	Sommer.	Gewiß	nicht,	sagte	die		
Schwalbe,	aber	warum	eigentlich	sind	hundert	ein			
Argument?									

Aus welchen Steinen ist diese Mauer gebaut? (Welche Blumen wachsen auf dieser Wiese?) Malt gleiche Wörter mit derselben Farbe an!

3. Sie sagen, wonach sie die Wörter als gleich eingeteilt haben:

- nach den Anfangsbuchstaben
- nach der Zahl der Buchstaben
- nach Wortarten
- ...

4. Schon vor über 2000 Jahren ist Sprachforschern aufgefallen, dass nicht jedes Wort an jeder Stelle im Satz stehen kann. Z.B.: Welche Wörter passen in diese Lücke?

„Die Spatzen _____ zu einer Schwalbe.“

(sprechen, reden, zwitschern ...)

Was haben diese Wörter gemeinsam? Probiert andere Arten von Wörtern in der Lücke aus.

Deshalb wollten Sprachwissenschaftler *Wortarten* unterscheiden!

5. Welche Wortarten aus dem Text bestimmt ihr alle leicht und gleich? Welche sind unproblematisch? (etwa *Spatzen*, *Schwalbe*, *Junitag*, *Sommer*, *Argument* ...)

Warum gehören nicht „*Siehst*“ und „*Gewiß*“ dazu, die sind doch auch groß geschrieben?

6. An den unproblematischen Wortarten wird gezeigt

- a) wo ihre syntaktische Position sein kann,
- b) welche Morpheme sie anhängen können, also welche zusätzlichen Ausdrucksmöglichkeiten sie haben.

7. Am schwierigsten sind sicher die Wörter einzuordnen

allein – noch – keinen – gewiß – nicht – eigentlich. Was machen wir da? Vorschläge? Findet ihr in euren Sprachbüchern dazu etwas?

8. Verschiedene grammatische Deutungen werden nebeneinandergestellt und erwogen: Der Grammatik-Duden sammelt diese Wörter in der Gruppe „Adverb“. Einige kann man aber sicher auch in die Gruppe „Adjektiv“ einordnen. Dann wäre zu folgern: Hier wird ein *Adjektiv adverbial gebraucht*. „Adverb“ ist in keinem Fall eine eigene Wortart (H. Brinkmann 1972: 104)

Eine Grammatik-Theorie sagt: „Wortarten müssen denselben Formenbau haben!“ (Z.B. Alle Substantive haben Einzahl, Mehrzahl und die vier Fälle.) Dann ist „Adverb“ keine eigene Wortart, denn es gibt keinen Formenbau, ebenso wie bei Konjunktionen, Präpositionen, und alle diese kleinen Wörter können wir zu *Partikeln* zusammenfassen.

Eine andere Grammatik-Theorie sagt, „Wortarten müssen dieselbe Grundbedeutung haben.“ (Z.B. alle Verben Tätigkeiten, alle Substantive Dinge, alle Konjunktionen verbinden Sätze.) Dann ist „Adverb“ keine eigene Wortart, denn bei *allein – nicht – umsonst – deswegen – heute – sehr – hier* ist keine gemeinsame Grundbedeutung zu entdecken.

Eine dritte Grammatik-Theorie sagt: „Wortarten müssen eine gemeinsame Aufgabe für den Satz und im Satz haben.“ (Z.B. Konjunktionen verbinden Sätze, Verben steuern die Mitspieler.) Dann könnte „Adverb“ tatsächlich eine eigene Wortart sein, denn es kann an allen Stellen (außer Prädikat) im Satz stehen:

- *Allein* eine Schwalbe macht noch keinen Sommer.
- Eine Schwalbe *allein* macht noch keinen Sommer.
- Eine Schwalbe macht *allein* noch keinen Sommer.
- Eine Schwalbe macht noch keinen Sommer *allein*.

Und sie können als einzige vor das 1. Satzglied treten:

- *Allein die Schwalbe macht ...*
- *Nicht die Schwalbe macht ...*
- *Gewiß nicht die Schwalbe macht ...*

Adverbien durchbrechen also als einzige die Syntax-Regel: Vor dem flektierten Prädikat steht immer nur ein Satzglied. Aber das gilt nicht für alle Adverbien und nicht in allen Sätzen.

Besonders anschaulich sind die Bilder, mit denen Horst Sitta (1984) die unterschiedlichen Wortarten-Aufteilungen im Grammatiken deutlich macht.

9. Diskutiert, warum Sprachwissenschaftler *alle* Wörter in Wortarten einteilen wollen. Welche Gründe könnten für euch wichtig sein?

5.3.3 Nebensätze

Ein sehr instruktives Beispiel dafür, dass grammatische Kategorisierungen immer von theoretischen Sichtweisen abhängen, bietet die Arbeit an sogenannten „Nebensätzen“, die ja oft die wichtigste Aussage eines Satzes enthalten: Horst Sitta zeigt (1984): Der Satz „*Wenn alles klappt, sind wir pünktlich da.*“ ist

1. unter dem Aspekt der *äußeren Form* ein Konjunktionalsatz (und kein indirekter Fragesatz, kein Relativ-, kein Partizipial- oder Infinitivsatz);
2. unter dem Aspekt der Satzgliedbestimmung (jeder Nebensatz vertritt ein Satzglied) ein *Adverbialsatz* (und kein Subjekt-, Objekt- oder Attributsatz);
3. unter dem Aspekt der *inhaltlichen Beziehung zum Hauptsatz* ein *Konditionalsatz* (und kein Kausal-, Final-, Modal- ...satz).

Da Sittas Artikel in der Zeitschrift „Praxis Deutsch“ Nr. 68 von 1984 leicht zugänglich ist, führe ich methodische Arbeitsmöglichkeiten hier nicht weiter aus.

Zum Aufbau eines Theorie-Verständnisses wäre es nun unabdingbar, den theoretischen – also nicht primär anwendungsbezogenen! – Fragen nachzugehen, die zu solchen Unterscheidungen und Termini geführt haben. Jeder dieser grammatischen (= sprachbeschreibenden) Bestimmungen basiert nämlich auf einer bestimmten Hypothese (begründeten Annahme):

Um das zu begreifen, müssten die Schüler zunächst folgende Überlegungen nachvollziehen (nach Gallmann/Sitta 1990):

- a) Wenn man sich aus theoretischem Interesse Sätze ansieht, kann man unterschiedliche **Bauformen** bemerken:
 1. solche, die mit einem Satzglied beginnen; diese werden *Aussagesätze* genannt.
 2. solche, die mit einem Prädikat beginnen;
 - 2.1 mit einigen davon kann man Fragen stellen; diese werden *Entscheidungsfragesätze* genannt;
 - 2.2 mit einigen davon kann man jemanden auffordern oder sich was wünschen; diese werden *Aufforderungs-* oder *Wunschsätze* genannt.
 3. Solche, die mit Fragewörtern beginnen; mit ihnen kann man Fragen stellen; sie werden *Ergänzungsfragesätze* genannt.
 4. „*Unvollständige Sätze*“; sie haben keine einheitliche Bauform und man kann alles mögliche mit ihnen machen.
- b) Wenn man sich aus theoretischem Interesse Sätze ansieht, kann man auch unterschiedliche **Abhängigkeiten** der Teilsätze unterscheiden:
 1. Es gibt Aussagesätze, die man auch allein für eine Äußerung gebrauchen kann; diese nennt man *Hauptsätze*.
 2. Es gibt Sätze, die von Hauptsätzen abhängig sind und die schriftlich nicht allein stehen können; diese nennt man *Nebensätze*.
 3. Im Sprechen können Nebensätze auch allein stehen, weil in Gesprächen oft die dazugehörigen Hauptaussagen mitgedacht werden.

4. Mehrere Hauptsätze (HS) kann man zusammensetzen; solche Zusammensetzungen nennt man *Satzreihen*.
 5. Mit einem HS kann man auch einen oder mehrere Nebensätze zusammensetzen; was dann entsteht, nennt man *Satzgefüge*.
- c) Wenn man nun aus theoretischem Interesse weiterfragt nach verschiedenen **Formen von Teilsätzen**, entdeckt man:
1. *Satzreihen* sind daraufhin uninteressant.
 2. *Satzgefüge* kann man daraufhin unterscheiden,
 - 2.1 ob die NS eine ausgebildete *Personalform* haben.
 - 2.1.1 Wenn sie eine ausgebildete Personalform haben, werden sie entweder mit einem *Partikelwort* eingeleitet;
 - 2.1.1.1 dieses Partikelwort ist eine Konjunktion; dann nennt man den NS einen *Konjunktionalsatz*.
 - 2.1.1.2 dieses Partikelwort ist ein Pronomen; dann nennt man den NS einen *Pronominalsatz*.
 - 2.1.2 Oder die NS mit ausgebildeter Personalform werden nicht durch ein Partikelwort eingeleitet; dann nennt man sie *Uneingeleitete Nebensätze*.
 - 2.2 Haben die NS keine ausgebildete Personalform, dann nennt man sie *Nebensatzäquivalente*.
 - 2.2.1 Nebensatzäquivalente haben als Personalform des Verbs ein Partizip; dann nennt man sie *Partizipialsätze*.
 - 2.2.2 Oder die Nebensatzäquivalente haben als Personalform des Verbs einen Infinitiv; dann nennt man sie *Infinitivsätze*.
- d) Wenn man nun aus theoretischem Interesse weiterfragt nach möglichen **Funktionen** (Aufgaben) von NS für „ihren“ HS, kann man entdecken:
1. Nebensätze können eine Stelle im HS in entfalteter Form herausstellen.
 - 1.1 Diese Stelle ist entweder ein Satzglied; dann kann man den NS in ein Satzglied umformen (*Gliedsätze*).
 - 1.2 Oder diese Stelle ist ein Attribut in einem Satzglied; dann kann man den NS in ein Attribut umformen (*Attributsätze*).
 2. Wenn Nebensätze keine Stelle ihres HS entfalten, bringen sie einen neuen Gedanken ein; dieser neue Gedanke kann so viele unterschiedliche Funktionen für den HS haben (Ergänzung, Modifikation, Negation u.v.a.m.), dass man unter funktionalem Gesichtspunkt einfach von *Sonstigen Nebensätzen* spricht.
- e) Wenn man nun (endlich!) aus theoretischem, aber manchmal auch praktischem Interesse fragt nach dem inhaltlichen Verhältnis von Teilsätzen zueinander, dann entdeckt man: Innerhalb von Ganzsätzen kann man mit Hilfe aller Formen und Funktionen verschiedene **inhaltliche Beziehungen** zwischen Aussageschwerpunkten setzen:
1. die Beziehung einer Kausalität; begründende NS nennt man *Kausalsätze*; sie können in begründende Hauptsätze, Wortbildungen, Satzglieder oder in NS mit anderen begründenden Konjunktionen umgeformt werden.
 2. die Beziehung einer Konditionalität; voraussetzende, bedingende NS nennt man *Konditionalsätze*; sie können ... (s.o.)
 3. die Beziehung einer Finalität, Zwecksetzung, Motivierung, Eignung für; *Finalsätze* können ... (s.o.)

4. die Beziehung einer Konsekutivität, einer Folge oder Wirkung; *Konsekutivsätze* können ... (s.o.)
5. die Beziehung einer Konzessivität, eines „unzureichenden Gegengrundes“; *Konzessivsätze* können ... (s.o.)
6. die Beziehung einer Adversativität, eines Gegensatzes; *Adversativsätze* können ... (s.o.)
7. die Beziehung einer Temporalität, einer Zeitbestimmung; *Temporalsätze* können ... (s.o.)
8. die Beziehung einer Modalität, einer Umstandsbestimmung; *Modalsätze* können ... (s.o.)
9. die Beziehung zwischen Redeeinführung und Rede: *Redesätze* zeigen die Form
 - 9.1 der direkten Rede,
 - 9.2 der indirekten Rede,
 - 9.2.1 mit indirekten Aussagesätzen oder
 - 9.2.2 mit indirekten Fragesätzen.

Dies ist nun eine theoretische Ordnung der systematischen Gliederung syntaktischer Möglichkeiten, zwei oder mehrere Themen in Beziehung zu setzen, – nämlich die des Schülerduden: Grammatik von 1990. Sie ist aber keineswegs „die richtige“ (für mich aber eine sehr plausible!): Sobald man den vorhergehenden Schülerduden von 1971 aufschlägt, oder die verschiedenen Auflagen der Duden Grammatiken, erst recht anderer Grammatiken, aber auch frühere Publikationen derselben Autoren (!), dann erfährt man ganz andere Ordnungen, ja oft ganz andere Termini und Beschreibungssysteme (besonders interessant: Boettcher/Sitta 1978: 350–356).

Und daraus resultiert das Motivierende und Bildungswirksame an dieser Thematik: Sprachwissenschaftler wenden sich immer wieder neu einem Teilbereich sprachlicher Ausdrucks- und Denkmöglichkeiten zu, der schon schwierig zu definieren und einzugrenzen ist. Wenn sie dann versuchen, ihn zu erforschen, verändert er sich unter dem forschenden Zugriff. Es werden Beziehungen verschieden gesetzt, verschiedene Elemente „herausgefunden“ und mit Termini benannt, verschiedene Hierarchien der Leitbegriffe konstruiert und unterschiedliche Ordnungen suggeriert, die der Sprecher kaum bemerkt.

Jedes dieser Systeme ist in sich „richtig“, wenn seine Aussagen widerspruchsfrei aufrecht erhalten werden können. Aber keine Frage ist für die Sprachreflexion so falsch und ärgerlich wie die nach dem richtigen oder richtigsten System. Stattdessen wäre höchst aufregend und wichtig zu diskutieren: Welches ist plausibel, gut nachvollziehbar, elegant, vielleicht sogar relevant? Wo sind Schwachpunkte? Welche Teillösungen könnte man kombinieren? usw.

Das wären theoretische Fragestellungen. Es ist gar nicht notwendig, das ganze grammatische System durcharbeiten oder gar einzupauken, denn es braucht ja nicht behalten zu werden. Es genügt, eine Teil-Systematik vorzustellen, mit Beispielen zu belegen und zu vergleichen. Der Bildungsertrag

besteht nicht im Wissen eines Beschreibungssystems, sondern im operationalen und begründenden Umgang mit theoretischen Konzepten. Solche vergleichenden und kommentierenden Umgangsformen mit grammatischem Material kann man (aufbauend) im 7., 10. und 12. Schuljahr einüben.³

Für jedes Studium sind solche Erfahrungen sinnvoll und wichtig: Wissenschaftler erforschen nicht „die Wahrheit“, sondern Wahrheiten, entwickelt aus Hypothesen und einem methodischen Instrumentarium.

5.3.4 Rechtschreibung

1. Drei Lehrer (Eisenberg/Spitta/Voigt 1994: 20), die sich sprachwissenschaftlich mit der deutschen Rechtschreibung beschäftigt haben, sagen gemeinsam: **„Rechtschreiben ist kein Selbstzweck, sondern eine besondere Form der sprachlichen Äußerung.“**

– Diskutiert, was die Lehrer wohl gemeint haben können.

2. Was sind „Fehler“?

a) „Ein Fehler zeigt eine falsche Schreibung an und muss richtiggestellt werden.“

b) „Ein Fehler ist ein Fenster, durch das Lernprozesse sichtbar werden.“ (Coulmas 1981: 39)

– Diskutiert die Folgen der beiden Aussagen!

3. Sammelt Fehler (aus alten Heften) auf einem großen Bogen oder an der Tafel:

siet	statt	sieht
sießt	statt	siehst
hilten	statt	hielten
usw.		

– Versucht gemeinsam, die Fehler in Gruppen zu ordnen.

4. Wissenschaftler schlagen verschiedene Möglichkeiten zum Ordnen vor („Fehlertypologien“):

A: Fehler, die man durch genaues Sprechen und Hinhören vermeiden kann:

Siehs du, nein: siehst du!

hilten, nein: hielten (lang gesprochen)

B: Fehler, die man durch Rückführung aufs Stammwort vermeiden kann:

³ Hochinteressant, ja lustig ist es, mit Studenten auf diesem Hintergrund das Kapitel über den „Komplexen Satz“ in Danièle Clements Buch „Linguistisches Grundwissen. Eine Einführung für zukünftige Deutschlehrer“ (Opladen 1997) zu lesen. Sie destruiert den ganzen Ansatz von HS und NS und plädiert für den Einbettungsansatz einer Konstituentenstrukturgrammatik, den man in schönen Bäumchen darstellen kann. Inhaltliche Ordnungen gibt es in ihrem System natürlich nicht.

siest, nein: siehst; Stammwort sehen

hiellten, nein: hielten; Stammwort halten

- C: Fehler, die man vermeiden kann, wenn man ausprobiert, ob das Wort ein Substantiv ist:

schwalbe, nein: *Schwalbe*, weil:

Pluralprobe: *Schwalben*

Artikelprobe: *die Schwalbe*

- D: Fehler, die man durch Verlängerung des Wortes vermeiden kann:

Junitach, nein: *Junitag*, weil: *Tage*

hundred, nein: *hundert*, weil: *Hunderte*

- E: Fehler, die man vermeiden kann, wenn man die Bausteine („Morpheme“) der Wörter kennt:

einsammen, nein: einsamen, weil Endsilbe -sam

fergessen, nein: vergessen, weil Vorsilbe ver-

- F: Fehler, die man nur vermeiden kann, wenn man im Duden nachguckt:

nachkucken, nein: nachgucken ...

5. Andere Wissenschaftler – auch eure Lehrpläne – unterscheiden „problematische Stellen“ in Wörtern:

Schärfung Kennzeichnung durch Doppelkonsonanten und Mehrfachkonsonanten	Dehnung Kennzeichnung z.B. durch Vokal- verdoppelung, durch ie, durch h ...	gleich- oder ähnlichklin- gende Voka- le (z.B. bei ä/e, äu/eu, ei/ai)	gleich- oder ähn- lichklingende Konsonanten (z.B. b/p, d/t, g/k, chs/x ...)
<i>ausflippen</i> , <i>immer</i> , <i>sams</i> <i>tags</i> , ...	<i>berieseln</i> , <i>anzie</i> <i>hen</i> , ...	<i>fängt</i> , von <i>fangen</i> ...	<i>Kleiderschrank</i> – <i>Kleiderschränke</i> , ...
Getrennt- und Zusam- menschreibung (z.B. durch Betonung und Bedeutung)	Groß- und Klein- schreibung	mundart- liche Fehler	
<i>frei sprechen</i> / <i>freispre-</i> <i>chen</i> ; zu <i>geben</i> / <i>zugeben</i>	<i>Fröhlichkei<u>t</u></i> , Aus- <i>gelassenhe<u>i</u>t</i> , ...	<i>isch</i> statt <i>ich</i>	

Nehmt euch einen Text und tragt die Wörter in die passenden Spalten ein. Einige werdet ihr nicht unterbringen können. Versucht, das zu erklären.

6. Aber kein Mensch macht immer dieselben Fehler! Wissenschaftler haben herausgefunden: „Selbst die Wiederholung desselben Diktats in Zeitabständen von nur zwei Wochen ergibt oft eine neue Verteilung der Fehlertypen.“ (Meyer-Schepers/Löffler 1994: 11) Was folgert ihr daraus?

7. Der Hochschullehrer Hans Glinz untersuchte schon 1974, wo die Werte der Rechtschreibung eigentlich liegen. Er fragte nach ihrem Wert

- a) für das Verstehen: „meistens sehr gering, man versteht auch falsch Geschriebenes in der Regel ohne Mühe.“
- b) für die Entwicklung des Denkens, der Persönlichkeit: „kaum vorhanden“
- c) für das Ansehen in der Gesellschaft: „außerordentlich hoch: Wer Rechtschreibung nicht beherrscht, gilt als dumm.“

Rechtschreibung ist also gar kein sprachwissenschaftliches Problem, sondern ein politisches. Wie könnte es gründlich gelöst werden?

5.3.5 Genese der Kommunikativen Kompetenz

1. Die Schüler sammeln Kinderäußerungen aus allen Lebensjahren und ordnen sie chronologisch. (Aus eigener Beobachtung, Mitteilung von Eltern, aus Büchern ...)

<i>Mama</i>	<i>Wau –Wau</i>	<i>Lea Ball</i>	<i>Mama putze</i>
<i>da Papi</i>	<i>Kai auch</i>	...	

2. Entwicklung des Handelns im ersten Lebensjahr nach J. Bruner (1979):

- Modus des Verlangens: das Kind ruft Helfer zu sich
- Modus des Aufforderns: es veranlaßt andere, etwas zu tun
- Modus des Austauschs: im Geben-und-Nehmen lernt es den Rollentausch
- Modus der Ergänzung: es handelt in zwei unterschiedlichen Rollen: einer hält die Dose, in die der andere etwas hineinsteckt

Bruner: Damit hat das Kind handelnd die Grundform der Kommunikation erworben.

Wenn ihr die Entwicklungsstufen schematisch darstellt, könnt ihr sie auch auf eure täglichen Tätigkeiten anwenden.

3. Elisabeth Bates (1976): Die ersten Einwort-Äußerungen des Kindes sind „Kommentare“ zu „Gegenständen“ im Raum (*comments/topics*):

„ham“ heißt „das will ich essen/haben“.

Zweiwort-Äußerungen können schon Gegenstand und Kommentar nennen

<i>Ball</i>	<i>ham</i>
<i>Gea</i>	<i>Sule</i>

– Darin könnt ihr schon die Grundstruktur jedes Satzes erkennen!

4. Bruner: In den kindlichen Handlungen werden Schwerpunkte markiert, und zwar überall nach denselben Kategorien:

Akteur – Aktion – Objekt – Rezipient – Mittel (Instrument) – Ziel – u.a.

Dieselben Strukturen besetzt es im 2. Lebensjahr mit Wörtern und lernt so, Sätze aufzubauen:

„Mami Schuh“	Akteur – Objekt
„Hatzi pflücken“	Objekt – Aktion
„da Papi“	Ortsangabe – Akteur

...

– Versucht, euer Material mit Hilfe dieser Kategorien zu ordnen.

5. Jeden Satz (auch Erwachsener) kann man mit Hilfe dieser Kategorien gliedern in „semantische (oder thematische) Rollen“ (Fillmore: „Kasus“)

„Jeden Satz“	Objekt der Handlung
„kann gliedern“	Aktion: Handlung
„man“	Akteur
„mit Hilfe dieser ...“	Instrument
„in „semantische Rollen“	Ziel

– Versucht das bei anderen Äußerungen! Welche „Rollen“ braucht ihr noch?

6. Kleinkinder sagen Wörter und Sätze, die sie nie gehört haben. Wie machen sie das?

Die Mutter wirft dem fünfjährigen Kai vor: „Wie kannst du dich nur so dreckig machen!“ Kai antwortet: „Sonst müsste ich mich schwarz ärgern.“

„Kindermund“: *Du musst noch den Eimer ausmüllen!*
Eine schöne Blumerei. (verstreute Rosenblätter)
Tu mir noch Riechsaft in die Wanne.
(Im Auto) Mach den Fensterfeger an.
(Auf dem Flugplatz) Gute Fliege!
Heute habe ich mich mit dem Axel erfreundet.
 (Die meisten Beispiele verdanke ich B. Weisgerber)

– Ergänzt die Beispiele aus eigener Erfahrung; versucht nachweisen, nach welchen Vorbildern die Kinder ihre neuen Wörter gebildet haben.

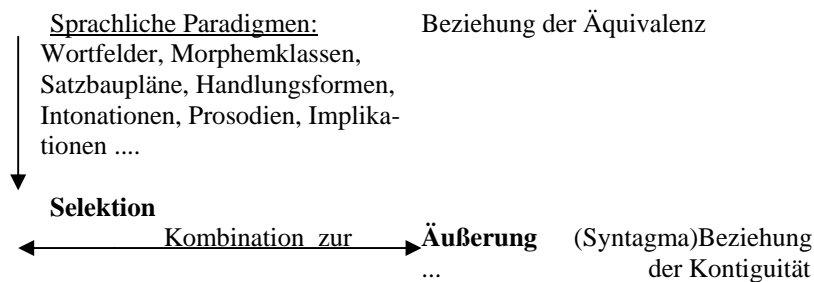
7. Schon bald sind die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern sehr unterschiedlich. Die folgenden zwei Aufsätzchen haben zwei Kinder aus demselben 3. Schuljahr geschrieben. Versucht gemeinsam, im Text und an den Sätzen nachzuweisen, worin sie sich unterscheiden.

<i>Bei Bekannten in Heidelberwohl wohnten wir einige Zeit. Die Bekannten hatten einen Hund und das war sehr gut, denn ich hatte sonst keinen zum spielen. Wir liefen im Garten umher und spielten mit dem Ball. Dann spielten wir mit einem kleinen Auto, dass der Hund mir kaputt machte. Wir rolzten uns. Im Wohnzimmer war es sehr gemütlich, der Hund hatte ein Körbchen, für das ich ihn fast beneidete, aber ich hatte ja auch noch einen Sessel, wo es auch ziemlich bequem war. Aber dann mussten wir leider wieder nach Hause.</i>	<i>Zuhause bekam ich schrecklichen Durst. Ich sah in den Kühlschrank und stutzte. Da sah ich ein Glas und es sah aus, als enthielt es Apfelsaft. Also nahm ich das Glas und trank. Oma? Oma, was ist denn das? Das schmeckt ja furchtbar. Kein wunder, ist ja auch Eischnee. Da musste ich laut lachen.</i>
---	---

5.3.6 Modell eines kulturellen Grundprinzips

Die „strukturalistische Analyse“ aufgrund des „slot and filler“-Modells ist in der Kulturanthropologie entstanden. Es fußt auf folgender Vorstellung: Alle kulturellen Produktionen (Texte, Bekleidungen, Wohnungen ...) entstehen durch Auswahl von Elementen aus „Paradigmen“ (Klassen) und Anordnung der ausgewählten Elemente in „Syntagmen“ (strukturierten Folgen). Der Prozess einer Äußerung etwa kann danach so beschrieben werden:

In der Volkskunde (der Empirischen Kulturwissenschaft) werden auch Haus-einrichtungen, Hausformen, Bekleidungen, Verhaltensweisen u.v.m. so dargestellt.



In der Poetologie nutzt man das Modell so: In den Paradigmen stehen die Elemente in den Beziehungen „Äquivalenz“ (Gleichartigkeit) und „Opposition“. Poetische Texte entstehen dadurch, dass in den entstehenden Texte auch gleichartige und gegenteilige Elemente eingebaut werden; sie bilden seine „poetische Form“. Also gilt es, Äquivalenzen und Oppositionen auch im Text zu suchen. Man findet sie – z.B. in der Lyrik – auf allen Ebenen sprachlichen Ausdrucks: bei den Phonemen, Graphemen und Morphemen (Reim), bei den Wortbildungen, Wortinhalten, den Satzgliedern und Phrasen, den Sätzen, der Prosodie, den Handlungsformen ... Kinder suchen gern solche Wiederholungen und Regelmäßigkeiten; sie malen sie verschiedenfarbig an und veranschaulichen sich so den abstrakten Begriff „Struktur“. Natürlich sollen sich anschließend die Strukturen als bedeutsam für die Interpretation erweisen! (vgl. die UE „Moderverhalten“ in Ingendahl u.a. 1977: 113–132)

Aber auch etwa für soziolinguistische Analysen eignet sich das Modell. Das folgende Bild aus einem Schulbuch (sagen–handeln 8, 1979: 14) sollte helfen, die situationsgemäße Formulierung beim Ansprechen anderer jugendlicher zu „generieren“:

5.3.7 Strukturalistische Literaturanalyse

Es gibt wohl kaum eine moderne Ästhetik (vgl. Eco 1987, Vorwort) oder Poetologie, die sich nicht auf Roman Jakobsons Bestimmung der „Äquivalenz als grundlegendes Prinzip der dichterischen Sequenz“ (1969: 57) beruft. Jakobson nutzt das Kultur-Modell der Auswahl aus Paradigmen und Anordnung in Syntagmen, um die Besonderheit poetischen Formulierens zu definieren: „Die poetische Funktion projiziert das Prinzip der Äquivalenz von der Achse der Selektion auf die Achse der Kombination“ (Jacobson 1960: 358; Übersetzer W. I.). Poetisches Sprechen wählt Sprachmittel auf einen entstehenden Text hin aus, um dort Strukturen aus Äquivalenzen und Oppositionen zu erzeugen, die als „Form“ eigene Aussagen hervorbringen. Durch eine „strukturalistische Analyse“ kann man diese Form ermitteln, – muss allerdings dann die Befunde interpretieren. (ausführlich Ingendahl 1991b: 76–78) Dies ist eine heuristische Methode zum *Aufsuchen* von sprachlichen Formmerkmalen und ihrer Bedeutungsmöglichkeiten. In der folgenden Beispiel-

Analyse führe ich nur Befunde auf, die sich im weiteren als „trächtig“ erweisen für die Deutung; und diese Deutung ist *meine* – trotz der so „objektivistischen“ Methode!

- | | |
|---|---------------------------------|
| 1 | Es war einmal ein Rabe |
| 2 | Ein schlauer alter Knabe |
| 3 | Dem sagte ein Kanari, der |
| 4 | In seinem Käfig sang: Schau her |
| 5 | Von Kunst |
| 6 | Hast du keinen Dunst |
| 7 | Der Rabe sagte ärgerlich: |
| 8 | Wenn du nicht singen könntest |
| 9 | Wärest du so frei wie ich. |

B. Brecht, Tierverser 1934, (Kinderlieder)

Ein Gedicht, das schon beim ersten Anhören und auf den ersten Blick verwirrt: Es scheint viele Regelmäßigkeiten aufzuweisen (Reim, Zeilenlänge), aber auch viele Brüche (die Leerstelle in der Mitte, 9 Zeilen); mir fällt ein: regelmäßig wie Kinderlieder und Tierverser, Brüche wie Kunst.

Prosodisch beginnt es klappernd in Jamben, in den ersten beiden Zeilen schwach endend, wodurch wir verführt werden, auch die Zeilen 3 und 4 so zu lesen, tapen dort aber beim 4. Jambus in die Falle, das unbedeutende Relativpronomen „der“ zu betonen und statt des wichtigeren „Schau“ die Vorsilbe „her“. In Zeile 5 und 6 geraten wir rhythmisch völlig durcheinander: Zeile 5 hat nur eine Betonung und Zeile 6 beginnt und endet damit. Warum bricht die Zeile bereits nach „Kunst“? Macht der Kanari im Rest der Zeile tatsächlich eine Pause? Wahrscheinlich, denn Zeile 6 beginnt als einzige mit einer Betonung. Zeile 7 nimmt das Metrum der ersten 4 Zeilen wieder auf, wobei wir aber wie in Zeile 3 und 4 am Schluß nicht wissen, ob wir schwach oder stark betonen sollen. Zeile 8 und 9 schreiten gleich, enden nur verschieden. Rhythmisch ergibt sich also die Gliederung:

Es **war** einmal ein **Rabe**
 ein **schlauer** alter **Knabe**
 dem **sagte ein** Kanari, **der**
 in **seinem Käfig sang** Schau **her**
 Von **Kunst**
hast du **keinen Dunst**
 Der **Rabe sagte ärgerlich**
 Wenn **du** nicht **singen könntest**
 Wärest **du** so **frei** wie **ich**.

Phonodisch gibt es Entsprechungen zum Metrum, aber auch Dissonanzen: Die ersten vier Zeilen werden durch einen regelmäßigen Wechsel zwischen unbetontem e (i) und betontem a (au, ai) zusammengehalten, mit wenigen Ausnahmen. Regelmäßige Ausnahmen sind „der“ und „her“ am Ende von Zeile 3 und 4, sowie das Aufeinanderfolgen von „sang: Schau“; diese unterstützen die Verwirrung an diesen Stellen, die schon rhythmisch erzeugt wird. Zeile 5 überrascht wieder: es taucht das O zum ersten Mal auf, in der Zeile stehen nur o und u, das verbindet „schlau – schau – Kunst“. Zeile 7 hat wieder – wie schon metrisch – die e-a-Folge des Anfangs. Zeile 8 und 9 stechen vokalisches hervor mit den reichhaltigsten, abwechslungsreichsten Vokalsequenzen. So wird also die prosodische Gliederung des Textes vokalisches verstärkt.

Zu den Reimen: Wenn der *Rabe* um des Reimes willen ein *alter Knabe* ist, ist er auch *schlau* wegen des wiederholten A? Oder ist er *schlau* wegen des *Schau*? Und hat beides was mit *Kunst* zu tun? (Erinnern wir uns an die Definition von Kunst aus Ratio und Sinnlichkeit, als begreifendes Empfinden!) Und was bedeutet es für das Kunstverständnis von Kanari (Sprecher) und Rabe (Angesprochener), wenn darauf ausgerechnet der Ausdruck „keinen Dunst haben“ um des Reimes willen bezogen wird?

In den Zeilen 2–5 beginnen vier Substantive mit K: Warum thematisiert der *Kanari* im *Käfig*, als er den alten *Knaben* sieht, ausgerechnet die *Kunst*? Um den beschämenden *Käfig* vergessen zu machen? Oder um dem *Schlauen* keinen *Dunst* attestieren zu können?

Jedenfalls antwortet der *Rabe* *ärgerlich*. Das muss nicht sein: um des Reimes willen könnte er etwa auch *meisterlich* antworten, oder aber er *erheitert sich* u.v.m. Warum also dieser doch sehr unreine Reim *ärgerlich*?

Die 8. Zeile reimt sich als einzige nicht, mehr noch, sie durchbricht das ganze Reimschema des Gedichts. Diese Zeile enthält auch den einzigen Gliedsatz und führt einen irrealen Konjunktiv ein: Eine Zeile außer der Reihe, das werden wir uns merken müssen. Schon vokalisches war sie ausgezeichnet, zusammen mit der neunten. An diese ist sie phonodisch durch die Umlaute ö und ä in den flektierten Hilfsverben gebunden, auch durch die Konjunktivform. Da die Schlusszeilen außerdem eine Redeeinheit bilden, bekommen sie durch die mehrfachen Äquivalenzen besonderes Gewicht.

Semantisch können wir uns nun schon auf Schwerpunkte konzentrieren: Die handelnden Figuren werden als Tiergattungen eingeführt, der *Kanari* in einer Koseform. Vom *Raben* wird uns keine Tätigkeit mitgeteilt, nur dass es ihn einmal gab, und dass er ein *schlauer alter Knabe* war; vom *Kanari* erfahren wir hingegen, dass er *sang* und das Wort an den *Raben* richtete. Doch warum sagt er zunächst „*Schau her*“? Beachtet ihn der *Rabe* nicht, den Eingesperrten? Wenn es aber um die *Kunst* des *Singens* geht, warum sagt er dann nicht „*Hör her*“? Die *Kunst*, um die es geht, wird nicht näher benannt, aber es folgt nach diesem Wort die merkwürdige Leerstelle. Die wird zusätzlich ausgezeichnet durch ihre Mitte-Position im Gedicht. Wahrscheinlich sollen wir

Leser sagen, welche *Kunst* es wohl ist, von der der Rabe *keinen Dunst* hat, und auf die er *schauen* soll. Ausgerechnet Raben, die doch im Volksmund als „weise“ bekannt sind, ausgerechnet denen wird in solch salopper Redeweise generell jedes Kunstverständnis abgesprochen? Verständlich, dass der Rabe *ärgerlich* antwortet! Für ihn ist das Problem klar! Der Kanari ist wegen seiner Kunst des Singens eingesperrt; deshalb hält man sich ja Kanaris und nicht krächzende Raben. Die sind deshalb *frei*. Frei? Niemand denkt daran, Raben einzusperren; was ist das also für eine Freiheit, wenn sie gar nicht bedroht ist?

Und wie formuliert der Rabe die Selbstverständlichkeit? Er antwortet dem Kanari gar nicht auf den Vorwurf mangelnden Kunstverständnisses, sondern spricht über die Unfreiheit des Kanaris (er hat also doch wohl *hergeschaut!*). Anstatt aber nun direkt zu sagen: „Das hast du von deiner Kunst: eingesperrt bist du!“, formuliert er einen komplizierten Satz mit einer negierten irrealen konjunktivischen Bedingung, um auf seine eigene „Freiheit“ hinweisen zu können.

Auch *syntaktisch* unterscheiden sich die Redesätze der beiden Kontrahenten radikal: Der Künstler im Käfig spricht holprig, stockend, alltäglich, salopp; der *freie Rabe* draußen konstruiert einen komplizierten Satz aus seltenen Formen und ohne Substantive. Zudem durchbricht er mit seinem Wenn-Satz das gesamte Reimschema, würde auch auf „*könntest*“ gar keinen Reim finden, so dass die 10. Zeile leer bleiben muss. Leicht hätte er die Paarreim-Struktur des Textes fortführen können, wenn er begonnen hätte:

8 „Du wärest so frei wie ich“

Aber was dann? Wäre dann sein Reim *frei wie ich* als besonders unrein aufgefallen und wäre dann die fehlende 10. Zeile und der fehlende Reim auf *könntest* aufgefallen? Deshalb durchbricht er lieber das Reimschema und bringt die Pointe zu einem scheinbar gelungenen Abschluß.

Um wen geht es eigentlich, ist der Held der Rabe oder der Kanari? Der Anfang ist eindeutig: Vorgestellt wird im Thema der Rabe, dem zwei Rhemata zugeordnet werden: dass er ein schlauer alter Knabe ist und dass zu ihm ein Kanari sprach. Aber der Kanari steht syntaktisch in derselben Position, und auch von ihm wird zweierlei prädiziert: dass er dem Raben etwas sagte und dass er im Käfig sang. Nun stellen auch die Märchen nach dem „Es war einmal“ oft nicht gleich die Hauptfigur vor, sondern führen sie über eine andere Figur ein: „Es war einmal ein König, der hatte eine ... Tochter/zwölf Kinder“ usw. Die Verbindung zwischen beiden wird hier auf eine ungewöhnliche Weise hergestellt: *Dem sagte ein Kanari, der!* Sprechsprachlich das *dem*, dann der unbeholfene Zeilenbruch nach *der!*

Andererseits ergibt sich eine kunstvoll gebaute Zeile, bei der drei Artikel Anfang, Mitte und Ende markieren! Die Form des Zeilenumbruchs verbindet diese Zeile mit der fünften, die nach „*Kunst*“ abbricht und die noch auszufüllende Leerstelle im Zentrum eröffnet. Trotzdem aber reimt der Kanari auf die

Kurzzeile eine ausformulierte dreihebige Zeile (wie die Schlusszeilen), aber mit der Abweichung einer Betonung auf der 1. Silbe. In dieser Zeile spricht er pragmatisch recht „umgangssprachlich“, semantisch handelt es sich aber um einen metaphorischen Ausdruck. Beide Merkmale beziehen diese 6. Zeile auf die 2., in der der Rabe als „*alter Knabe*“ vorgestellt wird. Sollen vielleicht Erzähler und Kanari auf diese Weise als Verwandte, gar als Wesen in derselben Lage gekennzeichnet werden? Identifiziert sich der Erzähler mit dem Kanari? Schließlich sitzt Brecht 1934 im dänischen Exil, zusammen mit seiner Familie; seine Tochter Barbara ist vier Jahre alt: Tierversen und Kinderlieder werden also eine übliche Unterhaltung gewesen sein. So wird auch klar, welche Kunst sich der Rabe anschauen soll: *die Kunst, im Käfig zu singen* – wie’s in der 3. Zeile vorformuliert ist. Doch wer ist das, dieser Rabe, den der Kanari „anmacht“?

Dieser deutsche Totenvogel, der mit „es war einmal“ märchenhaft eingeführt wird, ein „schlauer alter Knabe“ ist und in komplizierter Redeweise Kunstformen durchbrechen kann, der sich aber ärgert, wenn ihm Kunstverständnis abgesprochen wird, und der frei ist, nur weil er nicht singen kann? Eine Antwort gibt diese Analyse nicht her. Vielleicht helfen andere Texte weiter, die Brecht zu derselben Zeit schrieb: Trotz Machtlosigkeit können Kanari und Brecht das Provozieren nicht lassen:

Ich vermochte nur wenig. Aber die Herrschenden saßen ohne mich sicherer, das hoffte ich.

Auch eine mögliche Antwort des Kanaris an den Raben, der sich mit seiner gesanglosen Freiheit brüstet, hat Brecht zu derselben Zeit formuliert (im „Alfabet“):

*Reicher Mann und armer Mann
Standen da und sahn sich an.
Und der Arme sagte bleich:
Wär ich nicht arm, wärst du nicht reich.*

5.3.8 Gesprächsanalysen

Das Grundprinzip strukturalistischer Analyse, das ich oben vorgestellt habe, kann erweitert werden durch Methoden der Inhalts-, Handlungs-, Sprach- und Verständigungsanalyse (vgl. auch Ramge 1978). Dabei wird von den Wissenschaftlern angenommen:

- die *Inhalte*, über die einer spricht/schreibt, sind ausgewählt aus einem *Erfahrungshorizont*;
- die *Themen(schwerpunkte)* werden angeordnet, so dass eine *gegliederte Komplexität* entsteht;
- die *Handlungen*, die einer im Gespräch ausführt, sind

- *Sprechakte*, ausgewählt aus einem Handlungspotential, angeordnet nach der *Interaktion* in einer *Handlungssituation*.
- *Sprachmittel*: Wörter, Morpheme, ausgewählt aus einer Sprachkompetenz, angeordnet nach
- *Satzbauplänen*, dem strukturierten Aufbau einer sprachlichen Äußerung.

Beispiel: Aus dem Fernsehspiel „Fröhliche Weihnachten“ (NDR 1970 aus: Drucksachen 6, 1974: 185)

- 1 Vater: Na, und du, Spatz? Was macht der Aufsatz?
 2 Helge: Den Anfang habe ich schon.
 3 Vater: Dann lies mal vor.
 4 Helge: „Warum ich mich auf Weihnachten freue. Ich freue mich auf Weihnachten, weil ich da viele Geschenke kriege.“ Weiter komme ich nicht.
 5 Vater: Na, überleg doch mal; über was freut man sich denn alles; außer den Geschenken. Doch ganz einfach.
 6 Helge: Ich weiß es aber nicht. (...)
 7 Vater: Man schreibt auch nicht gleich am Anfang, dass man sich über seine Geschenke freut. Was macht denn das für einen Eindruck.
 8 Mutter: Wieso? So ist es doch.
 9 Vater: Natürlich ist es so, aber
 10 Helge: Dann kann ich's auch schreiben.
 11 Vater: Nein, das kannst du nicht. (...)

1. Inhaltsanalyse

<u>Paraphrase der Proposition</u>	<u>Alternativen aus der Erfahrung</u>
1. Anrede Vater – Sohn	Na, mein Sohn! Hallo kleiner Mann!
Frage nach dem Stand des Aufsatzschreibens	Alles fertig? Zeig mal her, was du geschrieben hast!
2. Der Einleitungssatz ist geschrieben.	Geht so.
3. Vater möchte den Anfang hören.	usw.
4. Zitat der Aufsatzüberschrift und des wortgleichen ersten Satzes.	
Geschenke sind der Grund für die Weihnachtsfreude.	
Der Schreiber weiß nicht weiter. usw.	

2. Sprechaktanalyse

<u>(Impliziter) Sprechakt</u>	<u>Handlungsalternativen</u>
1. Kontaktaufnahme	<i>Begrüßung, Vorbeigehen</i>
Aufforderung, den Stand der Aufsatzarbeit zu nennen	<i>Mitteilung eigener Tätigkeiten, nach dem Abendessen fragen</i>
2. Sachliche Beschreibung des Schreibergebnisses usw.	<i>Ablehnung der Aufforderung, Umlenkung auf andere Gesprächsthemen</i>

3. Linguistische Konversationsanalyse: Sprachwissenschaftler beschreibenden Aufbau eines Gesprächs aus Tätigkeiten und Materialien; sie schließen auf Voraussetzungen und „Sinn“ des Gesprächs (vgl. Brinker/Sager 1989):

- 1 Reflexion über Ziele der Analyse
2. Voraussetzungen für die Analyse
 - 2.1 Material (Gespräch als Text verschriftet)
 - 2.2 Situation, soziale Voraussetzungen
 - 2.3 Kompetenzen der Beteiligten
 - 2.4 Deutungsvoraussetzungen
 - a) der Analysierer, b) Selbstverständnis der Beteiligten
3. Analyse
 - 3.1 Hypothesen über den Sinn des Gesprächs
 - a) allgemein , b) Auffälligkeiten
 - 3.2 Materialanalyse
 - 3.2.1 Gesprächsbeiträge, -schritte
 - Sprechakt: Funktion im Gespräch: initiiierend, antwortend ...
 - Sprecherwechsel: selbständig, zugewiesen, Unterbrechung
 - Signale an den Hörer
 - Metakommunikation
 - Gesprächsschnittverknüpfung: thematisch, grammatisch
 - 3.2.2 Gesprächsphasen: inhaltlich, Beziehung, argumentierend, erzählend...
 - rituelle Phasen (Begrüßung, sich des Kontakts versichern, Verständigung kontrollieren, Höflichkeit ...)
 - 3.3 Zusammenfassung:
 - Gesprächstyp, -muster, Handlungsplan
4. Quantitative Analyse: Gesprächsbeiträge, Länge der Beiträge (Äußerungen, Sätze, Wörter ...), Sprecherwechsel
5. Beziehung der Ergebnisse auf umfassendere Fragen wie Fernsehspiele, Familiengespräche, Schule, Geschlechterproblematik ...

Verständigungsanalyse: Jürgen Habermas definiert in seiner „Theorie des kommunikativen Handelns“ (1981) vier Kriterien für „gelingende Verständigung“: Jeder, der sich in Kommunikation begibt, erwartet, dass folgende Voraussetzungen eingehalten werden:

1. Ein Sprecher oder Schreiber formuliert seine Äußerung mit geltenden Sprachelementen und -strukturen, die der Hörer/Leser wie er verstehen wird („Verständlichkeit“).
2. Den thematisierten Sachverhalt gibt es; Sprecher wie Hörer werden ihn in seinem Wirklichkeitsbereich erkennen können („Wahrheit“).
3. Der Sprecher wird die Verstehensvoraussetzungen und normativen Erwartungen des Partners berücksichtigen („Angemessenheit“).
4. Der Sprecher wird sich mit der Äußerung identifizieren, er wird zu ihr stehen („Wahrhaftigkeit“).

Beschreibung der unterstellten Verständigungskriterien: Der Vater sieht beim Betreten des Zimmers den Sohn vor einem Heft sitzen. Er schließt aus Erfahrung auf Hausaufgaben des Aufsatzschreibens. Er unterstellt, dass der Sohn von ihm angesprochen zu werden erwartet, und dass er dessen Tätigkeit thematisiert. Er wählt zu Beginn einen lässigen, kindernahen Code. Er stellt eine Frage und muss sich die Antwort anhören. Der Sohn ...

Analyse des Gesprächs auf eingeklagte Verständigungskriterien:

- Vater: „Na, überleg doch mal.“ Der Vater bezweifelt die *Wahrheit* der Äußerung des Sohnes „Weiter komme ich nicht.“ ...

Analyse des Gesprächs auf verletzte Verständigungsbedingungen:

- Der Sohn soll etwas schreiben, was zwar wahr ist, aber dem Vater nicht angemessen erscheint. ...

5.4 Theoretisches Lernen

Das im Kapitel 4.7 allgemein zum Lernen Gesagte gilt auch hier. Worum geht es besonders beim Theoretisieren?

Verallgemeinerbare wahre Erkenntnisse über das eigene und fremde Sprachpotential sollen erarbeitet werden, über Sprache, Prozeduren und Strategien des Äußerns und Reflektierens, möglichst als Regeln, denn alles Sprachliche ist Norm. Was gilt, was hat Geltung in Sprachgemeinschaften? – Von der Familie bis zu „den Deutschen“ gibt es Gruppierungen, die sich einander entsprechender Mittel und Strukturen bedienen, damit ihr sprachliches Handeln erwartbar ist. Dieses Gemeinsame will Sprachforschung ermitteln.

Deshalb macht theoretischer Sprachunterricht gar nicht dem einzelnen Schüler „seinen Sprachbesitz bewusst“, sondern an Beispielen das gemeinsame Potential aller, mit Abweichungen und Besonderheiten.

Dieses Gemeinsame ist abstrakt, schwer zu fassen; wir können uns ihm auf zwei Wegen nähern: Von sprachlichen Äußerungen der Einzelnen aus, die wir zusammenstellen, ordnen, vergleichen, um Gemeinsames zu ermitteln. Das ist der personalere Weg, auch der kindgemäßere: von mir zu allen, vom Konkreten zum Abstrakten, vom Besonderen zum Allgemeinen; man hat das Gefühl mitgemeint zu sein, in der Forschung selbst vorzukommen. Das ist **der induktive Weg**. Der andere Weg geht von fertigen Erkenntnissen aus und fragt, für welche meiner/unserer Äußerungen sie gelten. Das ist der kältere Weg, der fernerliegende, der von der Existenz sprachlicher Normen ausgeht. „Der Satzbau muss strukturiert sein, klar und übersichtlich, vorhersehbar. Also etwa: Ein Satz besteht aus zwei Teilen: Thema und Rhema, dem Gegenstand der Rede und dem, was darüber gesagt wird; oder Subjekt und Prädikat, oder NP + VP, oder Prädikat plus Argumentstruktur ... Weise das an Beispielen nach!“ Das ist **der deduktive Weg**.

Wozu? Zu welchem Zweck, aus welchem Grund sollen wir dieses Gemeinsame erforschen? Wir kennen es doch, indem wir uns danach richten; es funktioniert auch ohne diese Erkenntnis. Ja wozu? Natürlich erwarten wir auch beim theoretischen Lernen Nutzen, so ganz lässt sich das Alltagsbewusstsein nicht ausschalten. Also zumindest thematisches Interesse soll uns motivieren, gesellschaftliche Bedeutsamkeit und/oder instrumentelle Brauchbarkeit. Aber das kann nicht alles sein, wo bleibt denn die eigene, die spezifische Motivation theoretischen Lernens? Die Erkenntnis um des Erkennens willen? „Weil ich es wissen will!“

Valentin Braitenberg, biologischer Kybernetiker in der Hirnforschung, ist der „Lust am Kapiere“ auf der Spur:

Der Mensch empfindet Lust, wenn sich eine Menge von Einzelheiten, die er aufgenommen hat, auf einmal zu einer Gestalt fügen, die er leicht erkennen und sich leicht merken kann. Je überraschender dieser Vorgang, desto größer die Lust. Ich behaupte, dass beim Menschen, und nur bei ihm, die Verknüpfung der Vorstellungen zu Gedankenketten oftmals auf das eine Ziel hin gerichtet ist, diese perverse Hirnlust zu erleben. (1998: 29)

Induktives Denken lernen Wenn man sprachbezogene Theorien als Aussagensysteme begreift, die Gesetzmäßigkeiten in Regeln formulieren, so können die Verallgemeinerungen durch die fundamentalen Schlußfolgerungen des Induzierens und des Deduzierens ermittelt werden.

Das induktive Verfahren sucht in einem (zunächst hypothetisch begrenzten) Material nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden, um Klassen zu bilden. Solch verallgemeinerndes Denken „betreibt“ jedes Kind von selbst, der Schulunterricht greift es auf und nutzt es für Lernprozesse. Über den induktiven Weg können wir dann von der Vorpubertät an das formale Denken entwickeln; das deduktive Verfahren setzt ja das formale Denken voraus.

Der Psychologe Karl Josef Klauer zeigt (1989), wie Kinder über Trainingskurse im induktiven Denken gefördert werden können, so dass sie zu

selbständigen Transfers in der Lage sind; d.h. sie können dann selbständig in demselben Wissensbereich (etwa Alltag, Sprache oder Mathematik) die Fähigkeit des induktiven Schließens anwenden. An Hand von Bildern, Sprach- oder Zahlzeichen üben die Kinder, Klassen zu bilden oder Klassen zu ergänzen, Unpassendes auszuschließen; im nächsten Schritt üben sie, zwei oder drei Merkmale gleichzeitig zu berücksichtigen, Beziehungen zu erfassen, Analogien zu bilden, Folgen zu ergänzen und gestörte Folgen zu korrigieren. Trainingsschritte:

1. Die Aufgaben werden versuchsweise selbst gefunden oder vorgegeben,
 - etwa: in einem Text gleichartige Wörter finden („Wortarten“),
 - oder in einem von der Lehrerin verschrifteten Klassengespräch verschiedene sprachliche Handlungen finden, ordnen und benennen („Sprechakte“).
2. Die Begriffe *Merkmal*, *Gleichheit*, *Unterschied*, *Beziehung (Relation)* oder *Klasse* klären.
3. (Bei stärkeren Schülern) selbst Gemeinsamkeiten/Unterschiede, Regelmäßigkeiten entdecken lassen, (bei schwächeren Schülern) ein Musterbeispiel vorgeben.
4. Klassen oder Folgen heraussuchen und zusammenstellen lassen, wobei die Schüler möglichst das, was sie tun, zugleich sagen, vor sich hin oder zum Tischnachbarn („*Ich nehm das Wort Schönheit mit zu schön, weil das auch ne Eigenschaft ist.*“)
5. Dasselbe an ähnlichen Aufgaben und Texten üben, wobei auch wieder gesprochen wird.
6. Die Einsichten allgemein formulieren lassen („*Wir haben in die erste Gruppe nur Eigenschaftswörter reingenommen.*“)
7. Überprüfen, ob die gewonnene Einsicht auch für andere Textarten gilt (Gedichte, englische Rocksongs...)

Alle Äußerungen der Schüler werden umgangssprachlich formuliert; fachsprachliche Terminologie muss nicht eingeführt werden. Notwendige Oberbegriffe werden zunächst in der Lerngruppe vorläufig festgelegt, als „Arbeitshypothese“.

Die Frage, ob jetzt auf jeden Fall Fachsprache eingeführt werden soll, ist nicht generell zu beantworten, ohne den Sinn induktiver Reflexion bestimmt zu haben. Um eine Ordnung, Klassifizierung oder Regel zu sehen, einzusehen oder zu formulieren, ist Fachsprache nicht nötig. Jede umgangssprachliche Formulierung hat den Vorteil, überall kommunikabel zu sein; allerdings wird sie schneller vergessen.

Metadeklaratives Wissen wird von Laien wie von Fachleuten zunächst mit gewohnten Ausdrücken benannt; manche Ausdrücke sind seit langem bekannt (*Wort*, *Satz*, *Handlung*, *Befehl* ...), andere werden nach den Regeln der Wortbildung neu gebildet („Ich hab für dich keine *Guten-Tag-Sage*.“) oder metaphorisch („Halt die *Schimpfe*!“). Wird nun ein fachsprachlicher Terminus eingeführt, muss der aus seinem Theorie-System heraus definiert werden;

d.h. ein Terminus wird nun, nach einem Sprung in eine Theorie-Systematik, deduktiv einem bekannten Begriff übergestülpt. Leider bezeichnet er dann oft nicht mehr dasselbe. Nicht jedes *Eigenschaftswort* ist ein *Adjektiv*, nicht jedes *Subjekt* ist ein *Satzgegenstand*, ein *Subjektsatz* wird nicht als *Nebensatz* empfunden usw. Umgangssprache und Fachsprache haben nicht dieselben Kategorien; was einem umgangssprachlich klar genug ist, kann fachsprachlich sehr ungenau sein. In Schulen wird dieses Problem (vgl. Chi 1987) kaum gesehen, aber die Schüler spüren, dass etwa grammatische Kategorien und Termini nicht ihrem Wissen über ihre Sprache entsprechen.

Wenn wir an dieser Stelle wirklich theoretisch klar bleiben wollen, müssen wir entweder – und das wäre bis zum 6. Schuljahr in jedem Fall vertretbar – bei den umgangssprachlichen Formulierungen bleiben; oder aber wir müssen den Kindern den Schwenk in ein theoretisches System offenlegen und sagen: *Wenn ich von diesem oder jenem System (Sprechakttheorie, Dudengrammatik...) herkomme, dann gibt es darin diese Kategorie dafür, die heißt so.* Induktiv können wir also bis zu unseren umgangssprachlichen Benennungen vorgehen, für fachsprachliche Termini brauchen wir den deduktiven Weg aus einer Theorie. Dann sind aber auch die Prämissen der Theorie zu nennen!

Zur Frage der Wortarten etwa sagt die Schüler-Duden-Grammatik apodiktisch: „Wir unterscheiden fünf Wortarten.“ Warum? Haben wir nicht selbst sieben oder zehn unterschieden? Hat man uns in der Grundschule nicht nur vier genannt? Der Schüler-Duden dagegen nennt klar und eindeutig seine Prämisse zur Wortartenbestimmung: „Dabei halten wir uns an die grammatischen Merkmale, die ihre Flexionsformen aufweisen.“ (a.a.O.: 33) Und dann folgt ein Schema binärer Ableitung; die entstehenden Kategorien fassen z.B. Artikel und Pronomen in eine Klasse, auch Adverbien, Konjunktionen, Präpositionen und Interjektionen. An solchen Stellen des Sprungs in eine Theorie sollten wir es uns selbst und den Schülern immer wieder klarmachen: Wählen wir eine andere Prämisse, erhalten wir andere Kategorien. Bestimmen wir etwa die Wortarten nach syntaktischen Positionen oder Funktionen, nach thematischen Rollen oder gar (vorsintflutlich) nach „Gegenstandsbereichen“, dann sähe die „Erkenntnis“ ganz anders aus.

Deduktives Denken lernen Auf diesem Denkweg wird eine neue Aussage schlußfolgernd gewonnen aufgrund einer oder mehrerer Prämissen, die gegeben oder bekannt sind (vgl. zum Folgenden Hinnersmann 1993). Auch in diesem Lernbereich können wir davon ausgehen, ein Vorwissen entfalten und systematisieren zu können, denn Wege des ableitenden Denkens sind den Kindern nicht unbekannt. Sie kennen seit der Vorschulzeit Kausalbeziehungen, sie kennen Regeln, auch explizit in der Wenn-dann-Form.

Die Trainingsmethoden, die ich hierzu gefunden habe, gehen jedoch in ihren Voraussetzungen noch weiter (vgl. Hinnersmann 1989): Sie halten es für selbstverständlich, dass die Lernenden bereits formal denken können und sich

quasi natürlich in geschlossenen Systemen bewegen. Trainiert wird dann die Präzision und philosophische Begründung des Schließens. Das für uns wichtige Problem liegt jedoch woanders:

Nach meiner Erfahrung mit Studierenden ist das theoretische Reflektieren deshalb so schwierig (und auch so unbeliebt!), so lange sie nicht begreifen, dass man sich in Theorien immer in geschlossenen Systemen befindet, die von der Alltagswelt und ihren Problemen streng geschieden sind. Der Sprung in die Wissenschaften führt zunächst immer zu Fremdheits-Erlebnissen: Sie antworten nicht direkt auf Fragen, wie sie „alle Welt“ stellt; sie formulieren erst die Fragen um, und dann klingen sie gar nicht mehr so wie man sie gemeint hat. Wissenschaftliche Aussagen sind so abstrakt, so meilenweit entfernt, sie wollen sich immer auf alle und alles beziehen, während man doch nur eine konkrete Antwort wollte. Sie machen sich die Welt zurecht, sie reden mit Fachwörtern über Themen, zu denen man kaum Erfahrungen hat, sie setzen völlig andere Schwerpunkte ...

Den Sprung in wissenschaftliche Systeme schaffen Kinder wie Erwachsene am besten über das Lernen am *Modell*. Sie kennen seit der Vorschulzeit Modelle von Autos, Flugzeugen, Vulkanen oder einem Blutkreislauf; auch der System-Begriff ist ihnen, z.B. aus der Spielzeuglandschaft, vertraut: Sie wissen sehr genau, was zum Lego-System, was zum Duplo-System gehört; zum riesigen Barbie-System gehören z.B. keine Elternfiguren! Solche Systeme – obwohl in die Alltagswelt integriert – sind bei genauerem Hinsehen auch sehr abstrakt und unalltäglich. Einen Stein wie den Lego gibt es „im richtigen Leben“ nirgendwo, er ist eine Abstraktion zum Zwecke verletzungsfreien Spiels; und wenn die Kinder der „Barbie“-Puppe wirklich begegneten, wären sie wohl bass erstaunt! Schon an diesen Systemen kann man sehr anschaulich zeigen, dass jedes eine Welt für sich ist, die auf einigen wenigen Prämissen aufbaut.

Daran zu erinnern wäre also höchst sinnvoll, bevor man etwa die Kinder in der Satzlehre Strukturbäumchen zeichnen lässt. Und wenn sie fragen, warum jedes Element nur zweigeteilt werden darf, sagt man ihnen, dass diese Art Syntax computer-kompatibel sein sollte, als sie Anfang der 60er Jahre entstand, und ein Computer ist ein binäres System, das nur 0 und 1 kennt, so wie der Stromschalter, der nur aus- und eingeschaltet sein kann. Nun verstehen die Schüler auch, warum man in diesem System nicht – auch wenn es noch so sinnvoll wäre – mal drei oder vier Untergruppen ausdifferenzieren darf.

Es mag für manche Lehrer ungewohnt sein, eine Unterrichtsstunde nicht mit einer inhaltlichen, sondern mit einer formalen Motivation einzuleiten; sich also nicht zu fragen: Wie führe ich die Inhalte ein?, sondern: Wie führe ich zu den Denkfähigkeiten hin, die heute zu lernen sind? In Untersuchungen zeigte sich eindeutig (vgl. Waldmann 1997): Die Lösung eines abstrakten Denkproblems gelang sehr viel häufiger, wenn vorher ein analoger Schluss bewusst gemacht und so ein abstraktes Problemlöseschema in einem bekannten Inhaltsbereich aktiviert und geübt worden war.

Machen wir es uns ganz klar: Wir bewegen uns hier in einem theoretischen Aufgabenbereich des Deutschunterrichts, der mehr dem Mathematikunterricht ähnelt als irgendeinem anderen Fach. Wenn wir z.B. eine Regel für die Kommasetzung bei Nebensätzen erklären wollen, so wäre es nützlich, zuerst Wenn-dann-Beziehungen in einem vertrauten Bereich zu thematisieren:

Wenn es regnet, ist die Straße nass.
Wenn ich RTL einschalte, erwarte ich ...

Wenn wir also – etwa vom 7. Schuljahr an wäre das sinnvoll – anfangen, in theoretischen Systemen zu reflektieren, sollten wir uns die Erfahrungen der psychologischen Denk-Trainings zu Nutze machen:

1. Prinzipien deduktiven Denkens an der Klassenwand verfügbar halten:
 - Frage nach den Prämissen des theoretischen Systems!
 - Innerhalb dieses Systems gelten nur Ableitungen aus den Prämissen.
 - Stelle nur systemkonforme Fragen!
 - Richtig sind nur systemkonforme Antworten.
 - Fragen nach der Brauchbarkeit oder Nützlichkeit der Erkenntnisse beantwortet das System nicht!
2. Veranschauliche in bildlichen, farblichen ... Medien deine Untersuchungen, deine Fragen und die Antworten!
3. Werde sensibel für die speziellen Bedeutungen der Begriffe in den Theorien!
4. Frage nach ähnlichen oder konkurrierenden Theorien!

Alle Aufgaben theoretischen Reflektierens – darauf legen alle Trainingsmethoden größten Wert! – sollten vor allem von Partner- oder Kleingruppen durchgeführt werden, damit die Lernenden genötigt sind, miteinander zu reden über Schwierigkeiten und Probleme, oder damit sie sich ihre Erkenntnisse in eigenen Worten mitteilen können.

Maßnahmen zur Förderung theoretischen Lernens Hier geht es nicht wie beim alltagspraktischen Lernen darum, das zu erwerbende Wissen möglichst schnell in Anwendungsprozessen prozedural wirksam werden zu lassen; es soll vielmehr höchst deklarativ ausformuliert bewusst bleiben. Jemand kennt eine Theorie nur dann, wenn er sie reformulieren kann, wenn er ihre Prämissen und ihren Anwendungsbereich nennen kann. Die Beherrschung einer Theorie wirkt sich primär im Umgang mit anderen Theorien aus sowie in der Konstruktion neuer Systeme. Ob und auf welche „Fälle“ theoretisches Wissen anwendbar ist, muss ethisch-politisch diskutiert und entschieden werden.

Selbsttätiges Lernen ist hier sehr viel schwerer zu initiieren. Der Lehrende muss sein sprach- und literaturwissenschaftliches Handwerkszeug erst mal schrittweise den Schülern vermitteln. Als fundamentale Arbeitsmittel werden also *die Proben* des Ersetzens, des Umstellens, des Entfaltens usw.

immer wieder herangezogen, hermeneutische Methoden zum Verstehen und Interpretieren von Texten, linguistische Analysemethoden.

Intrinsische Motivationen können wir hier wohl kaum voraussetzen; „der kleine Sprachforscher“ ist höchst selten, und gegen die Analyse aufregender Literatur oder Filme werden sich die Schüler eher wehren. Umso mehr müssen wir darauf achten, dass wir bei den – sowieso eher seltenen Gelegenheiten theoretischen Reflektierens – wirklich überzeugende Theorien anbieten, die das Staunen der Jugendlichen evozieren, die unerwartete Erkenntnisse zutage fördern und vor allem, deren Relevanz wir wahrhaftig vertreten können. Und noch etwas: Machen wir Theorien nicht zu Götzen! Zeigen wir ihre Unvollkommenheit auch, ihre schmale Anwendungsbreite, ihre internen Probleme.

Und für die *Interessen* der Jugendlichen ist es natürlich günstig, wenn Lehrer aus dem Studium eine so breite Grundlage mitbringen, dass sie auf die Wünsche der Schüler eingehen können, oder wenigstens genügend Selbstbewusstsein! Wenn sie also lieber etwas über die Genese der kommunikativen Kompetenz erfahren wollen als über die Lautverschiebungen, lieber etwas über Tier- und Menschensprache als über Präpositionalattribute, müssten wir schon – wenn wir den Unterricht wirklich um der Schüler willen abhalten – die Größe haben, auch in für uns unbekanntere Gebiete einzusteigen und mit den Schülern zusammen zu lernen.

1. *Selbststeuerung* beim Lernen ist hier natürlich nicht Voraussetzung, sondern Ziel des Unterrichts. Der Lehrende wird bei der Einführung in Theorien als der Kompetentere gebraucht; er wird sehr vieles *lehren* müssen, auch frontal. Er wird die geeigneten Materialien bereitstellen müssen und immer wieder erklären, wie man zu bestimmten Erkenntnissen kommt. Er wird die Kontrolle leiten müssen und die Beurteilung. Jedoch Medien, wie sie etwa in Fernstudiengängen oder für Computer entwickelt wurden, können uns zeigen, wie man gerade in vorgefertigten Materialien das Methodenbewusstsein wachhalten und so allmählich zur Selbststeuerung hinführen kann.
2. Ein zentraler Schwerpunkt zur Förderung theoretischen Reflektierens ergibt sich aus dem Aspekt des *Wissenserwerbs als konstruktivem Prozess*: Da jede Theoriebildung als Prozess des Konstruierens eines heuristischen Instrumentariums begriffen werden muss, sollten die Schüler gerade in diesem Lernbereich „die Konstruiertheit des Wissens erfahren“ und zudem erkennen können, dass es nicht eine „richtige“, sondern stets mehrere mögliche Wahrheiten gibt“ (Reinmann-Rothmeier/Mandl: 466). Ein entscheidendes Kriterium zur differenzierten Bewertung von Theorien ist die Frage: Welche Theorie kann Phänomene in einem Anwendungsbereich besser erklären, plausibler, überzeugender, ohne viel Widersprüche?

Und: Nicht alle theoretischen Ansätze bringen immer relevante Aufklärung. Am Beispiel der linguistischen Textanalyse könnten es die

Schüler deutlich sehen: An manchen Texten sind phonetische oder morphologische Theorien unergiebig, an anderen dagegen bringen sie überraschende Erkenntnisse. Strukturalistische Verfahren sind künstlerischen Texten angemessener als Sachtexten... Das ist auszuprobieren, das kann keiner im voraus wissen.

3. Unter dem Aspekt, dass *Wissenserwerb auch ein situativer Prozess* ist, müssen wir den Schülern immer wieder zeigen, welche Position eine Theorie im Gesamt menschlichen Lebens hat.. So wie Reflexion Teil unseres geistigen Lebens ist, ist Theorie – wie auch Literatur und Kunst – Teil unseres Lebens. Theorien entstehen aus Erfahrungen, verarbeiten Erfahrungen, beziehen sich auf Erfahrungen und sollen wieder von Erfahrungen evaluiert werden, – in der ethisch-politischen Dimension.
4. Diese Überlegungen führen auch zum Aspekt des *Wissenserwerbs als sozialem Prozess*. Es leuchtet wohl unmittelbar ein, dass gerade theoretisches Reflektieren sehr gut mit Computerunterstützung kooperativ eingeübt werden kann. Die Maschine hilft bei der systematischen Aufarbeitung des Materials, die Zusammenarbeit mehrerer lässt den Prozess der Abstraktion kommunikativ durchführen. Auftretende Probleme müssen genannt, Vorschläge begründet und Schlußfolgerungen erklärt werden. Hier kann es sich sogar vorteilhaft auswirken, wenn für fünf Schüler nur ein Computer verfügbar ist.
5. Problematischer ist die soziale Frage der *Geltung* von Theorien. Dass sie erst gesellschaftlich ihre kulturelle Bedeutung erhalten, merken wir in der Sprachtheorie besonders daran, dass die Moden häufiger wechseln. In den letzten 30 Jahren haben die Lehrer öfter darunter gelitten, dass ihnen Theorien angedient wurden, die sie kaum nachvollziehen konnten. „Linguistisierung des Sprachunterrichts“ war ein abwehrendes Schlagwort.

Gegen solche Modetrends helfen metatheoretische Fragen: Wozu ist diese Theorie entwickelt worden? Was soll sie leisten? Wer befürwortet sie, mit welchen Argumenten? Zu welcher community of practice gehöre ich, wenn ich sie betreibe? Oder: Ist ein mathematisierender Zugriff auf Sprache angemessen? Dient diese Arbeitsweise vielleicht vor allem der Computerindustrie und gar nicht der Wahrheitsfindung? Ein Kurs in Sprachphilosophie kann zur Beantwortung solcher Fragen regulierend wirken.

6 Ästhetische Sprachreflexion

6.1 Schwierigkeiten einer sprachlichen Annäherung

Beim Thema dieses Kapitels stehe ich vor dem Wahrheitsproblem der Verständigung: Ich weiß nicht sicher, ob es das, worüber ich schreiben will, überhaupt gibt. Vielleicht kann man ästhetische Reflexion ja nur ahnen, und sie verflüchtigt sich vor sprachlicher Annäherung! „Spricht die Seele, spricht, ach, die Seele schon nicht mehr“, klagte Schiller, und Celan sah die letzte Konsequenz dichterischer Bemühungen im Verstummen, im Tod.

Theoretisch scheint es leichter zu sein, sich dem Ästhetischen anzunähern; es gibt Ästhetiken, philosophische und phänomenologische; doch die geistige Tätigkeit ist dabei stets die *Analyse*, also ein rationales Verfahren auf dem Boden einer Theorie. Selbst wenn in einer „Verstehenslehre“ gefordert wird, es müsse „die ‚naive‘ Einstellung, dem Text Informationen über die reale Welt zu entnehmen, ausgetauscht werden gegen die ästhetische Einstellung“ (Grzesik 1990: 110), so wird diese bestimmt durch die Tätigkeit, die Darstellungsmittel auf zusätzliche Informationen hin zu analysieren. Als Folge der Jakobsonischen Äquivalenztheorie in der Produktionsästhetik sind also im Text Analogien auf allen Sprachebenen zu suchen (vgl. die strukturalistische Analyse in 5.3). Das leuchtet ein; doch in theoretischen Analysen mache ich keine ästhetischen Erfahrungen!

Hören wir genauer hin: Umberto Eco bestimmt die ästhetische Wirkung eines Textstückes als entstanden durch den „symbolischen Modus“ der *Bedeutungsvervielfältigung*; das aber ist „eine Modalität des *Textgebrauchs*“ (Eco 1985: 240), und zwar des Produzenten und des Rezipienten! Der Produzent „gebraucht“ diesen Modus zum Schreiben von Kunst, aber wie „gebraucht“ ihn der Rezipient?

Als Analysant stellt er Äquivalenzen heraus, aber warum gerade Gleichartiges? Wie soll theoretisch zu beweisen sein, dass Äquivalenzen einem Text ästhetische Qualität verleihen? Hören wir mal genau hin: Roman Jakobson zeigt an dem Beispiel vom „*horrible Harry*“, dass sofort jedem klar ist, warum gerade dies Adjektiv aus den Varianten *ugly*, *bad*, *terrible*, *horrible* ausgewählt wurde: Jeder *spürt* den Gleichklang, der eine starke rhythmische Bindung der Wörter und dadurch eine besonders schreckliche Charakterisierung von Harry ergibt (vgl. Jakobson 1966, 1968 und 1969). Oder den Slogan „I like Ike“ im Präsidentschaftswahlkampf Eisenhowers nennt Jakobson „ein paronomastisches *Bild eines Gefühls*, das seine Objekte völlig umschlingt“. Er definiert die „*emotionale* Funktion der Sprache“ mit dem „direkten Ausdruck der Haltung des Subjekts“ gegenüber dem Bezeichneten, und die *poetische* Funktion „zielt auf die Botschaft als solche“, sie macht „die greifbare Seite der Zeichen“ evident. Und die besondere Beziehung zwischen beiden macht das Künstlerische aus (Jakobson 1966).

Sprachmittel werden *auf den entstehenden* Text hin ausgewählt; die lautlichen, graphischen, semantischen, syntaktischen Äquivalenzen erzeugen *Eindrücke* der Stimmigkeit. Ästhetische Reflexion scheint nicht zu haben zu sein ohne *Erleben*, ohne das Gespür, ohne die *körperliche Gewissheit*: Ja, hier liegt ein Mehr an Erkenntnis!

Besonders stark habe ich das vor Jahren zusammen mit einer Gruppe Studierender erfahren, als wir den schon vorgestellten Text von Erich Fried szenisch spielten:

Die Jungen / werfen / aus Spaß / mit Steinen / nach Fröschen. / Die Frösche / sterben / im Ernst.

Die „Jungen“ standen auf Tischen und bewarfen die am Boden kriechenden „Frösche“ stumm mit „Steinen“, so lange bis Ruhe war. Einer der Spieler der Frösche hob den Kopf, um zu sehen, ob das Spiel aus sei. Da holte einer der „Jungen“ besonders kraftvoll zum Wurf aus und „zerschmetterte“ den Frosch endgültig. Nach einer als sehr lang empfundenen Pause versicherten alle, die das miterlebt hatten, noch nie hätten sie die Form eines poetischen Textes so stark begriffen: Die zweite Hälfte des Gedichts läßt die 4. und 5. Zeile frei für die Empfindung der Wucht des „im Ernst Sterbens“.

Die Tätigkeit des *begreifenden Empfindens* bezeichne ich als *ästhetische Reflexion*, das ist der Prozess, in dem eine sinnliche Erfahrung formulierbar werden soll.

Das Eigenartige ästhetischer Reflexion Es fällt uns nicht leicht, ästhetischen Umgang mit Sprachlichem gleichwertig mit praktischen, theoretischen und kritischen Tätigkeiten zu sehen; zu sehr sind wir Erwachsenen dem Spiel entwöhnt, das nicht „von außen“ zweckbestimmt werden kann. Und doch ist jeder überzeugt von der Notwendigkeit ästhetischer Reflexion für Bildungsprozesse und in einem humanen Leben überhaupt (vgl. etwa zur Lippe 1987, Grassi 1979, Gumbrecht/Pfeiffer 1988, Schumacher-Chilla 1955, Noetzel 1992).

Auch ästhetische Prozesse sind Teil einer Lebenspraxis, haben also ein Vorher, Dabei und Nachher, sind belastet mit Gewohnheiten, gespeist aus allen bisherigen Erfahrungen und Wünschen, begleitet von Gedanken ... Sie werden vorbereitet, reflektiert und kritisiert. Und deshalb können wir also auch versuchen, das Spezifische ästhetischer Reflexion zu beschreiben. Nähern wir uns ihr **alltagspraktisch**, können wir feststellen, dass in jeder Gesellschaft *ästhetische Konventionen* gelten, die die Menschen in ihrer Sozialisation lernen. Daraufhin *wissen* sie, dass sie in bestimmten Situationen bzw. bestimmten Produkten gegenüber andere Werte, Normen und Bedeutungsregeln anlegen sollen als sie es alltagspraktisch gewöhnt sind: Wertungen sind freier, form- bzw. materialbezogen, lustbestimmt, persönlich; die gemeinte Wirklichkeit ist unreal, nicht festgelegt, kontrafaktisch vieldeutig; aber weil die Situationen offen sind, bedeuten sie mehr Risiko und erzeugen Furcht und Unsicherheit. Solche Situationen können signalisiert werden durch die Umgebung (Museum), eine Person (Zauberer), das Material (Buch), Eröffnungsfloskeln (Es war einmal), spezifische Formen (Reim) u.a. Sie können aber auch von jedem Menschen geschaffen werden, indem er Nicht-Wirklichkeit und Nicht-Normativität unterstellt und sich spielend oder beobachtend

verhält (vgl. Schmidt 1980: 89). Werturteile sind jetzt nicht „wahr, angemessen, brauchbar“ usw., sondern etwa: „interessant, ergreifend, toll ...“, beziehen sich also auf die subjektive Empfindungsweise jedes Beteiligten. Weil aber solche Verhaltensweisen nicht mehr als alltagspraktisch selbstverständlich gelten, bedürfen sie besonderer Rechtfertigungen, sei es ritualisiert („ist ja nur ausgedacht“ oder „macht eben Spaß“), sei es theoretisch fundiert.

Aber *Theorien* über ästhetische Empfindungen und Vorstellungen, über das also, was mit unserer Körperlichkeit, unserem kreatürlichen Leben zu tun hat?

Die immanente Reflexivität der poetischen Sprache Ich hatte die ästhetische Erfahrung als eine sinnliche, spielerische, phantasierende definiert. So braucht sie als Mitspieler Materialien, von deren Form unmittelbare Wirkungen auf die Körperlichkeit des Erfahrenden ausgehen können. Ästhetische Erfahrungen mit Texten müssten also von sprachlichen Formen ausgelöst werden, die aus einer poetischen Sprache, besser: einer poetischen Schreibweise resultieren.

Zur wissenschaftlichen Beschreibung dieser poetischen Sprache erscheint mir deshalb eine Theorie angemessen, die das Spezifikum poetisch-künstlerischer Formgebung in dem sinnlich/ körperlich erfahrbaren Material der Sprache sucht; und das ist der Fall in der „*Semiotischen Ästhetik*“, wie sie von Charles W. Morris, Juri M. Lotmann, Umberto Eco u.a. entwickelt wurde.

Ein Zeichen repräsentiert einen Sachverhalt in einer bestimmten Hinsicht für mindestens 2 Menschen. Es besteht aus einem sinnlich wahrnehmbaren Zeichenträger (Laut/Schrift) und einer Bedeutung; beide gelten in einer Verständigungsgemeinschaft. Das Zeichen ist „ikonisch“, wenn sein Zeichenträger Eigenschaften des von ihm Bezeichneten selbst besitzt (*valsch*). Morris definiert das ästhetische Zeichen als ein „ikonisches Zeichen, dessen Designat ein Wert ist“. (a.a.O.: 97)

Einen Wert erhält ein Zeichen „im Verhältnis zu einem Interesse“ (94), – so wie ich bei Hunger am Apfel den „Nährwert“ wahrnehme. Den Wert nehme ich also nicht auf jeden Fall wahr, sondern nur wenn mein Interesse daran geweckt ist. So kann etwa ein Maler einen Fruchtkorb so darstellen, dass bei mir die Mitwahrnehmung „lecker, reinbeißen!“ entsteht. Und ich weiß, dass andere Menschen dies nicht oder gar nichts sehen. Also, sagt Morris weiter, dienen die Zeichenträger im Kunstwerk als Mittel, ästhetische Wahrnehmungen zu erreichen, und zwar dadurch, dass sie Werte unmittelbar verkörpern.

Solche „Mitaussagen“ an sprachlichen Zeichen können sich in einem Text summieren zu einem *Code*. Der Weg, diesen Code zu finden – der ja schließlich jeder einzelnen Mitwahrnehmung einen „Sinn“ gibt! – ist der der *Deutung* der Merkmale in Bezug zum Textinhalt. Dieser Code kann das bisher nicht Sagbare der künstlerischen Form formulierbar machen, die Deutung wird im hermeneutischen Prozess erarbeitet und ihre Überzeugungskraft vor anderen erprobt. Hierbei kann eine individuelle ästhetische Erfahrung verallgemeinerbar werden; ihre Objektivität liegt in ihrer Plausibilität. Und im ästhetischen Urteil ist höchstens zu entscheiden (vgl. Morris a.a.O.: 113), wie angemessen ein ästhetisches Zeichen seine besondere Funktion erfüllt, durch die Verkörperung in einem geeigneten Zeichenträger Werte zu präsentieren.

Indem uns ein Text also die multiple Aussagefähigkeit sprachlicher Mittel erkennen lässt, werden wir wieder aufmerksam auf die *Erzeugung* sprachlich vermittelter Erfahrung. „Die Sprache rückt sich selbst ins Zentrum des poetischen Vorgangs.“, sagt Silvio Vietta (1970: 100) von Gedichten Paul Celans. Vietta arbeitet die poetolo-

gische Entwicklung dieses Prozesses seit der Frühromantik heraus, bis hin zu Helmut Heißenbüttel, in dessen Lyrik „das Ich gänzlich in Sprache verschwindet. Hier ist nur noch die Sprache Subjekt des Sprechens.“ (a.a.O.: 199). In der linguistischen Poetologie stellte Roman Jakobson (1969) die künstlerische Formulierung als einen Prozess dar, in dem Auswahl und Anordnung der Sprachmittel nicht von der auszudrückenden Intention gesteuert werden, sondern auf einen herzustellenden Kontext hin: Auf „Harry“ hin ist „horrible“ die angemessene Eigenschaft.

Im poetischen Text läßt sich dieser Herstellungsprozess rekonstruieren, so dass zu erkennen ist, wie der Text sein Gewordensein reflektiert. Es kann uns aber auch klar werden, dass es eine „poetische Sprache“ als Phänomen gar nicht geben kann; eine Formulierung *wird* erst durch eine ästhetische Erfahrung zur poetischen Sprache. Ebenso wenig kann es eine „ästhetische Erfahrung“ ohne sinnliche, ja körperliche Anregung geben; sie wird erst durch ihre sinnliche Substanz zur ästhetischen. So wie Poesie Körper und Geist zum Ausdruck nutzt, entsteht ästhetische Erfahrung erst in der gedeuteten Wahrnehmung sinnlicher Eindrücke.

Ästhetiken Als Baumgarten 1750 eine erste „Ästhetik“ vorlegte, löste er den Balanceakt, die Vernunft auch auf den Bereich der subjektiven Empfindungen auszudehnen, durch die Idee: Ästhetische Tätigkeiten vermitteln Erkenntnisse sensitiv aus einer „verworrenen Vorstellung des Guten“ heraus, indem sie neue konkrete Wahrnehmungen dem Denken zuführen, an die es rational nicht herankäme. So vermittelt ästhetische Erkenntnis zwischen den besonderen Einzelheiten der Sinne und den Allgemeinheiten der Vernunft. Sie steht also nicht als das Un-Vernünftige, das Körperlich-Fremde der Vernunft gegenüber, sondern ist Teil der Vernunft, Teil der vernünftigen menschlichen Lebensführung, bedarf aber deshalb auch der Ausbildung!

Seitdem sind viele Ästhetiken geschrieben und unüberschaubar viele ästhetische Tätigkeiten erprobt worden (vgl. Eagleton 1994); um das Feld in unserem Rahmen besser überblicken zu können, übernehme ich eine Gliederung von **Reflexionsebenen ästhetischer Tätigkeiten** (Oldemeyer 1976):

1. Vorformen: triebgesteuerte Tätigkeiten

- a) ästhetische Primärerfahrung durch eine eigenaktive Rhythmik von Bedürfnis und Befriedigung; dazu gehört:
 - das Neugierverhalten aus selbstinitiiertem Spannung,
 - das nachahmende Verhalten,
 - der spontane Ausdruck.
- b) Greifen diese ersten spontanen, triebgesteuerten Tätigkeiten in die Umwelt ein, entsteht ein geformtes „Material“, das als Resultat formender Tätigkeit als „schön“ erfahren werden kann.

2. Ästhetisch erlebte Tätigkeiten und „Werte“ werden innerhalb einer Kultur versprachlicht und in vorhandene Kategorien eingeordnet. Auf der ersten Sekundärebene wird als „schön“ erfahren, was in einer sozialen Gruppe als „wohlgefällig“ gilt. Verschmelzen die subjektiven Erfahrungen mit diesen „Bräuchen“ unreflektiert (wie üblich), so ergibt sich ein „naives“ Verständnis ästhetischer Erfahrung. Die nicht kulturell integrierbaren Erlebnisse sind nur zu verdrängen ins Unbewusste und gelten als „verschüttet“, gleichwohl wirksam („hinter dem Rücken“, im Traum ...).

3. Auf der tertiären Ebene werden unterschiedliche Wohlgefälligkeitssnormen in der Gesellschaft erfahren, so dass Bewertungen kritisiert und gerechtfertigt werden können; der Weg ist die Interpretation auf der (theoretischen) Grundlage einer Schön-

heits- bzw. Kunstdefinition. Das daraus abgeleitete Konzept legt dogmatisch fest, was warum als „schön“ akzeptiert wird.

4. Erst aufgrund einer offenen philosophischen *Theorie des Ästhetischen* lassen sich die unterschiedlichen Definitionen vergleichen und auf ihre Geltungsansprüche reflektieren (etwa Kants, Hegels, Adornos Ästhetik).

5. In wissenschaftstheoretischen Reflexionen können alle Konzepte *sprachkritisch* reflektiert werden auf ihre Voraussetzungen, Interessen und Fach-Bindungen.

Dieser weitausgelegte Begriff ästhetischer Reflexion ergibt sich aus dem Ansatz, sie nicht auf das körperliche Empfinden zu beschränken, sondern sie als Teil der Vernunft zu verstehen. „*Begreifendes Empfinden*“ muss eben die Gründe des Deutens der Erlebnisse mitreflektieren, kommt also erst im Miteinander der ersten vier Ebenen zur vollen Entfaltung. In der 5. Ebene allerdings tritt der Reflektierende in die ethisch-politische Dimension sprachkritischer Analyse und Wertung hinüber.

Aber **was erfährt man in ästhetischer Reflexion**, im „begreifenden Empfinden“? Ästhetiken schlagen Antworten vor, je nach ihrem Deutungssystem und Interesse (vgl. Schmidt 1980: 118ff.) Ich ordne diese Vorschläge den vier Gegenstandsbereichen der Sprachreflexion zu:

- a) „*Sprache*“: Man erfährt eine Form, eine Gestalt, eine Gestaltung; man erlebt, wie ein neuer Inhalt durch die Form erfahrbar wird, man genießt den Prozess der Formung des Inhalts, noch mehr: man wird darauf aufmerksam, wie überhaupt „Welt“ in der Sprache, in Kommunikation, in Medien entsteht: „Sinn-Konstitution“.
- b) „*Sachverhalt*“: Man erfährt eine neue mögliche Wirklichkeit, fremd und doch vertraut; eine Variante, Alternative der erfahrenen Wirklichkeiten, die aber auch als Modell für lebbare Wirklichkeit stehen könnte; eine Welt, die den geheimen Wünschen näher ist als dem Faktischen.
- c) „*Gesellschaft*“: Herrschende Normen werden aufgebrochen, verlieren ihre Geltung, alternative Beziehungsformen werden möglich; andererseits stiften die Spielregeln des ästhetischen Prozesses selbst eine stützende soziale Identität, die Teil-Nahme an ästhetischer Kommunikation schafft freiwillige „peer-groups“ – gleichrangige Gleichgesinnte – also eine ersehnte Lebensform.
- d) „*Innenwelten des Ich*“: Ich genieße mich, der ich
 - eine Form entdecke,
 - die Form durch eigene Deutung zum Sprechen bringe,
 - eine mögliche Wirklichkeit entdecke,
 - frei bin zum Erzeugen möglicher Welt mit eigenen Lebensformen,
 - mich selbst in diesem Prozess als sinnlich-geistige Einheit erlebe,
 - verschüttete Wünsche wiederentdecke und sie als meine anerkenne.

Und wenn nun dies oder das „empfunden“ ist, wie soll es zu begreifen sein? Die entscheidende Frage ästhetischer Reflexion und ihres Sinns im menschlichen Leben war und ist immer die, wie denn die Brücke geschlagen werden soll vom konkret erlebten Besonderen zum Allgemeinen, wie denn ästheti-

sche Erfahrung in der geltenden Sprache formulierbar werden soll. Ihre Inhalte sind ja, so heißt es, „anders als ästhetisch“ nicht erfahrbar. Wenn sie nun doch übersetzbar sein sollen, warum formuliert sie der Künstler nicht gleich diskursiv?

Vergegenwärtigen wir uns, dass Produzent und Rezipient grundsätzlich vor derselben Aufgabe stehen: zu verstehen, was da „gemacht“ wird. Auch der Künstler weiß „es“ vorher oder beiläufig nicht; auch er wird es nur in ästhetischer Reflexion erfahren können. Wie aber formulieren? Einen Weg zu einer Antwort fand ich in der sozialpsychologischen Theorie der „ästhetischen Situation“ und der „Übergangsobjekte“. (Vgl. zum Folgenden: Lorenzer 1986, Kristeva 1978, Belgrad 1992)

Poetische Texte als Übergangsobjekte Das Kleinkind lernt zunächst sensumotorisch: es bildet „sinnlich-symbolische Interaktionsformen“ (Lorenzer) aus: analoge mentale Schemata, in denen die Umwelt begriffen und mit denen in der Umwelt gehandelt wird. Das heißt, das Kleinkind *muss* – weil es nicht anders kann – neue Situationen, auch Ängste, mit sinnlich-symbolischen *Handlungsformen* bewältigen. Freud beschreibt das Garnrollenspiel, in dem ein Kleinkind durch Wegstoßen und Heranziehen einer Garnrolle die Trauer über das Weggehen der Mutter bearbeitet, indem es sich selbst die alternative Wirklichkeit vorspielt, es könne die Mutter herbeiholen. Auf dieser Grundlage entwickelte D.W. Winnicott (1974) den Begriff des Übergangsobjekts weiter für Objekte, die dem Kind dazu dienen, sich aus der symbiotischen Beziehung zur Mutter zu lösen.

Sinnliche Interaktionsformen werden vom 2. Lebensjahr an überformt von den „sprachsymbolischen Interaktionsformen“. Sie gehen als individuelle darin nicht auf, sondern werden sozialisiert; der Rest gilt als nicht-gesellschaftsfähig und wird „desymbolisiert“: aus den reflektierbaren Praxisformen ausgeschlossen: verdrängt uns Unterbewusste.

Die sinnlichen Interaktionsformen repräsentieren die Erfahrungen mit sinnlichen Auseinandersetzungen mit der Umwelt, sehr nahe, gefühlvolle, unmittelbare Erfahrungen. Gesellschaftlich zugelassen sind sie in den Domänen des Spiels, der Sinnlichkeit und Erotik, der Phantasie, der Kunst. „Funktion der Künste, d.h. auch der Literatur ist es, die unbewussten Praxisfiguren und Erlebniserwartungen in sinnlich-unmittelbare Symbole zu überführen, um so neue Lebensentwürfe in der sinnlichen Erfahrung zur Debatte zu stellen.“ (Lorenzer 1986: 60)

Das gilt nicht nur für den Produzenten, sondern genauso für den Rezipienten, der ja auch den künstlerischen Prozess *in sich* produzieren muss! Beide spielen auf einer analogen Ebene mit sinnlich-symbolischen Interaktionsformen, die zwischen den unbewussten Erlebnissen und den Sprachsymbolen – und damit dem Bewusstsein – vermitteln können. Folglich brauchen wir in der ästhetischen Praxis sinnlich-praktische Methoden, die diese Ver-

mittlung zum sprachlichen Ausdruck des Erlebten ermöglichen, lebbar, ausführbar machen.

Julia Kristeva weist darauf hin, dass die sensumotorische Deutung den ursprünglichen Wunsch *umlenkt*: von der geliebten Mutter über die herbeigezogene Garnrolle zum tröstenden, befriedigenden Spiel. Das Spiel ist also „nur Ersatz“ und kann zum Fetisch verkommen, wenn darin bereits das Ziel gesehen wird. Deshalb sind die sinnlich-symbolischen Interaktionsformen als *Übergänge* bewusst zu halten, als notwendige, gottseidank lustvolle Zwischenstationen auf dem Weg zur wahren Erkenntnis.

Wenn Kunstwerke als Übergangsobjekte genutzt werden, entsteht allerdings die Gefahr, sich dabei an anerkannten Kunstwerken zu orientieren, d.h. an dem Kanon gesellschaftlich etablierter Kulturprodukte. Diese „affirmative Kultur“ sollte emanzipierend wirken zwischen gesellschaftlichen Ansprüchen und individuellen Bedürfnissen? (Vgl. Marcuse 1979) Dabei kann doch wohl höchstens Versöhnung im Sinne von Anpassung herauskommen!

Werkästhetisch orientiert mag diese Gefahr bestehen, obwohl niemand auf den Kanon anerkannter Kunstwerke beschränkt bleibt; Kunstwerke können schließlich alle Kulturprodukte sein, die nach hermeneutischen Prozessen in ihrer Form einen positiven Gegenentwurf zu einem Inhalt erfahren lassen, der schlechte Verhältnisse kritisiert. Sie beseitigen die Konflikte nicht, machen ihre Überwindung aber denkbar. Genausowenig kann das Kind durch Übergangsobjekte und -handlungen die bestehenden Konflikte selbst lösen oder aus der Welt schaffen; aber es kann sie besser ertragen.

Prozessästhetisch gesehen entsteht also im Spiel wie in der künstlerischen Realisation eine alternative Praxis: Das bisher Unbewusste wird gespürt, geahnt und in seiner schwierigen Formulierbarkeit erfahren, – und es bleibt das „Heterogene“ zum gesellschaftlich Zugelassenen, das „Fremde in uns“ (Kristeva). Auch wenn wir es uns sprachlich aneignen, – wir werden es immer einseitig, unvollkommen und vorläufig auslegen. Wie?

Ästhetische Tätigkeiten Offenheit der ästhetischen Situation, nicht festgelegte Bedeutung und fehlende Handlungszwänge ermöglichen das *Erproben* als spezifische Interaktionsweise: Man muss kein fertiges Produkt vorzeigen, man kann alles auch anders oder noch mal machen, abrechnen, neu anfangen ... Es gibt nichts Falsches, keine Fehler, nichts ist zu entschuldigen, ... aber es gibt Gelingen, mehr oder weniger, es gibt Gutes; Faszination wird spürbar, Begeisterung ... – Helmut Hartwig zeigt, in welchen Formen ästhetische Reflexion realisiert werden kann – diesseits von Kunstansprüchen:

- a) *die ästhetische Situation*: ein Licht-Musik-Tanz-Raum wird intensiv ganzheitlich empfunden und mit lustbetonten Ausdrucks- und Verständigungsversuchen erfüllt.
- b) *das Übergangsobjekt*: was dem Säugling der Schnuller, die Garnrolle, der Kissenzipfel, das ist dem Jugendlichen das erste Fahrrad an der

Wand des eigenen Zimmers, die alten Turnschuhe, das ist dem Erwachsenen der (auch religiöse) Fetisch, das Spiel-Zeug, das „Hobby“...

- c) *ästhetische Tätigkeit im Alltag*: verqueres Modeverhalten, Graffiti, Party, Fernsehen, Sprachspiele mit Werbe- oder Politikersprüchen, ...
- d) *Inszenierungen*: spontane, improvisierte, knapp vorbereitete Spiel-Aktionen, Happenings, szenische Erfindungen, szenische Interpretationen ...

Franz Koppe (1977) sucht als Literaturwissenschaftler die „Übergangsobjekte“ in der poetischen Sprache, also symbolische Verfahren, in denen Mittler zwischen Unsagbarem und Gemeintem eingesetzt werden. Den „Überschuss“ über die Mitteilung eines Textes produzieren nach Koppe vier Gruppen poetischer Mittler:

- a) *Konnotationen* sind kulturelle, intersubjektiv geltende Mitbedeutungen von Sprachelementen; indem die poetische Schreibe wertbesetzte Wörter auswählt, vermittelt sie Konnotationen (Köter, weilen).
- b) Ein Wort, dessen Kontext anzeigt, dass es als *Metapher* zu verstehen ist, bringt ein „Bild“ in einen ungewohnten Zusammenhang, das eine zusätzliche Bedeutung und dadurch eine emotionale Stimmung erzeugt. Wenn „die Sonne lacht“, scheint sie nicht nur, sondern strahlt in Heiterkeit, so dass eine freudige Stimmung miterlebt werden kann.
- c) *Allegorie*: Ein Textelement wirkt allegorisch, wenn es bildlich verstanden wird, syntaktisch frei ist und deshalb mit einer tieferen Bedeutung auf die gesamte Situation bezogen werden kann (Tauben – Frieden). So leistet die Allegorie eine anschauliche Bedürfnisinterpretation der Situation, die als friedlich erlebt werden soll.
- d) Der *Mythos* ist eine Erzählung, die buchstäblich für wahr gehalten werden soll; Bedürfnisvorstellungen anderer, Fremder werden von uns als Mythen bezeichnet. Um ihnen eine uns – als Aufgeklärte! – betreffende Bedeutung abzugewinnen, müssten wir sie als Allegorien verstehen.

6.2 Ästhetische Reflexion in Übergangs-Methoden

Es gehört zur Eigenart dieser Reflexionsweise, dass sich ihre Realisationsmöglichkeiten nicht erschöpfend vorstellen lassen, schon gar nicht rubriziert. Was folgt, ist also als Andeutung zu verstehen, in welche Richtungen weiter zu suchen sei. Wer das Prinzip verstanden hat, Empfindungen in freien Gestaltungsprozessen erst mal probeweise zu versprachlichen, um sie annähernd zu begreifen, wird auch weitere Erlebensformen finden und versuchen.

6.2.1 Sprachspiele, Sprech- und Schreibspiele

Die normalste Weise, ästhetische Prozesse gesellschaftsfähig zu machen, ist wahrscheinlich die, sie in *Spielregeln* einzubetten. Das persönliche Risiko ist

genommen, Spaß wird dennoch erzeugt, wenn auch begrenzt; aber jede Spielregel ist zu variieren!

- a) Finde in vereinbarten Kategorien Namen/Wörter mit vorgegebenem Anfangsbuchstaben (Stadt – Land – Fluß)
 - Bildet eine Wortkette mit gemeinsamen Buchstaben/Silben/Wörtern (Enzian – Nelke – Edelweiß/Kuchenteig – Teigwaren – ...)
 - Verändert Wörter regelmäßig (Hast – Hase – Hose/Neger – Regen)
 - Bildet Sätze/Verse/Geschichten nach dem ABC, ohne R, ohne der, mit vereinbarten Wörtern ...
- b) Die Spielregel wird als Muster vorgegeben:
 - Widersinnig ist es, wenn ein Dichter sich dünne macht.
 - Er schlug die Fensterscheibe, dann den Weg zum Bahnhof ein.
 - Klinsmann machte die meisten Tore als Abstauber. Er mag eben keine schmutzigen Bälle.
 - Herr Lehrer, kann man für etwas bestraft werden, was man nicht gemacht hat? – Nein, Fritzchen. – Also, ich hab' meine Hausaufgaben nicht gemacht.
 - uNorDunG
 - Reden ist Silber, Schweigen ist Gold, Denken ist Dynamit.
 - (Konkrete Poesie)
- c) Offene Spielregel
 - Schreibe auf ein großes Blatt (in bunten Farben) Wörter an beliebige Stellen und verbinde sie zu Geschichten (Cluster).
 - Schneide aus Zeitungen Schnipsel und klebe sie auf ein großes Blatt.
 - und alle möglichen Schreibspiele.

Materialsammlungen bieten eine Fülle von Spielhandbüchern.

6.2.2 Interaktionsspiele

Spiele bieten in vertrauter Umgebung aufregende Erfahrungen, bauen auf Bekanntem neue Erlebnisse, Kenntnisse und Fähigkeiten auf, bringen eine starke innere Aktivität nach außen, lassen erholsam üben und erlauben sowohl viel Selbstdarstellung als auch unübliche soziale Beziehungen.

Interaktionsspiele sind szenische Darstellungsformen für menschliche Verhaltens- und Handlungsweisen: Eine Gruppe sitzt im Kreis, einer steht auf und geht durch den leeren Raum, andere folgen langsam, jeder sucht seinen eigenen Weg, schließlich alle, es wird eng; eine Spielregel wird eingeführt: „Gehen ohne anzustoßen“ oder „stiller werden“.

Interaktionsspiele können aufgefasst werden als internationale Übungen für Schauspieler, als schulischer Kurs zur Einführung in die Spielfähigkeit und Spielbereitschaft, aber auch als anschaulich erlebbare Situation für soziale und Ich-Erfahrungen. Der „Einzel-Gänger“ kann seinen Weg noch allein bestimmen, je mehr dazukommen, desto mehr Rück-Sicht ist zu nehmen; je-

der muss Verantwortung für alle übernehmen, wenn aus der Interaktion werden soll, was er sich vorstellt.

Der Körper reflektiert die Situation, und in der Erfahrung des eigenen Körpers der Geist. Sinnliche Empfindung wird als eigene erlebt und muss beantwortet werden. Was durch den Körper geht, geht durch den Kopf – und ich reagiere: Was mach ich hier? Will ich das? Wie geht es mir? Wie mag's den anderen gehn? Formulierungsversuche nur für mich; später, im Kreis oder in Gruppen am Boden sitzend, gemeinsame Versuche, das Empfundene zu begreifen, auszusprechen, zu akzeptieren, zu vertreten.

Wilfried Noetzel (in Ingendahl 1981) entwickelte aus theaterpädagogischer Praxis einen systematischen Grundkurs, in dem die Teilnehmer über immer komplexere Interaktionsspiele fortschreiten:

- *Körper- und Raumerfahrungen:* Alle gehen durch den Raum, ohne sich zu behindern. Wer eine andere Gangart wünscht, tut es, sagt es; Tempo verändern, Bewegungsspielräume erproben ...
- *Erfahrung der aktuellen Außen- und Innenwelt:* Schweigend stehen, liegen ..., nach außen horchen, schauen ..., in sich selbst herumwandern, sich spüren. Jemand anderen lange betrachten, auf einen Punkt sehen ...
- *Partnererfahrungen:* In der Gruppe einen eigenen Rhythmus, Ton ... durchhalten; zwei stehen voreinander und legen die Handflächen zusammen, bewegen sich gemeinsam; einer führt einen „Blinden“ nur über die Fingerspitzen, über Stäbchen ... Was kann man alles aus den Fingerkuppen herauslesen?
- *Gruppenerfahrungen in geschlossenen Systemen:* 3–8 Spieler berühren sich an den Fingerspitzen oder durch Stäbchen und bewegen sich als Gruppe vorwärts, seitwärts, in der Hocke, durch andere Gruppen hindurch. Wie kann ein Einzelner den Gruppentrend beeinflussen?
- *Fiktionsspiele:* Alle spielen gleichzeitig mit einem früheren Lieblingsspielzeug, riechen vorgestellte Düfte, begegnen alten Bekannten, gehen über Sand oder Moos, tragen eine Schlange zum Nächsten, spielen einen Tagesablauf ...
- *Assoziationsspiele im Kreis:* reihum eine Geschichte erzählen, jeder einen Satz, ein Satzstück, ein Wort; Reizwörterkette; vier treffen sich mitten im Kreis und erkennen sich, reden, holen andere aus dem Kreis dazu, gehen ab ...
- *Szenische Improvisation:* Die Gruppe sitzt vor dem leeren Spielraum, gestaltet ihn nach und nach mit mitgebrachten Gegenständen, arrangiert sie um ... Schließlich hält einer den Raum für beispielbar, geht hinein, agiert als jemand; ein anderer, mehrere kommen hinzu, interagieren, sprechen, eine Szene entsteht ... oder läuft schnell aus. Dann beginnt alles von vorn. Szenenfolgen können sich entwickeln, ein Drama ... Spielregel: Wer die Szene beeinflussen will, darf es nicht von außen tun, sondern muss in die Szene hineingehen und von dort aus mitwirken; wer nicht weiter weiß, steigt „sinnvoll“ aus; nicht mehr als 4–5 Spieler sind auf der „Bühne“.

Interaktionsspiele wechseln mit Ruhephasen des Sprechens, Besprechens; Gemeintes und Gesagtes wird bedacht, formuliert. Alle spüren es, wenige können es sagen: da waren erstmalige Erfahrungen, neu und doch uralt, mal froh entdeckt, mal peinlich erlebt. Aber viele kommen ins Gespräch, die Spiele wirken als Übergänge ...

6.2.3 Literarisches Lesen

Dafür kann ich keine Beispiele vorführen; ästhetische Reflexion beim literarischen Lesen ist immer nur selbst zu erfahren. Ich kann hinweisen auf Ähnliches, auf Orte, Gelegenheiten, auf Gefühle und Stimmungen ... um anzudeuten, was ich meine.

Verführerisch ist es, die Spitzenleistungen zu beschreiben, die literarisches Lesen garantieren: Dramatisierungen von poetischen Texten durch Schauspieler; Dichterlesungen; Rezitation durch professionelle Sprecher; künstlerische Drucke von Texten auf großen Flächen ... Präsentationen von Texten also, die kraft Medium die Form primär vorstellen, die Form zu ihrem Ziel haben, die Form durchkauen und durchkaut werden lassen. Da aber solche Beispiele eher von eigenen Versuchen literarischen Lesens abschrecken, weil man „das ja doch nicht kann“, gehe ich lieber von der Gegenseite des Spektrums aus.

Schauen Sie zu, lange und aufmerksam, wie Kinder mit ihren Versen und Sprüchen umgehen: wie sie sie immer wieder wiederholen (!Kauen Sie mal diesen Satz!), wie sie sie singen, lachend und tanzend darstellen und vorführen, sich freuen an den doch so herrlich dummen Wortverbindungen und Klapperrhythmen:

*Auf einem Gummi-Gummi-Berg
da wohnt ein Gummi-Gummi-Zwerg,
und der Gummi-Gummi-Zwerg
hat eine Gummi-Gummi-Frau,
die ...*

Oder wenn sie nach der Schule unter sich sind und die Lesebuchtexte mit abstrusen Veränderungen einander vorlesen, unter steigendem Gelächter. Im Unterricht stört es natürlich, wenn sie beim Lesen eines auffallenden Wortes erst mal damit spielen, bevor sie nach der geltenden Bedeutung fragen.

*Ein Sperling, der von ungefähr
zu einem Schulhof kam,
erstaunte über das ...*

Die Lehrerin kann nicht weiterlesen, weil Leo aus „ungefähr“ erst mal „Bundibär“ machen muss, woraufhin seinem Nachbarn „Bundeswehr“ einfällt und die Kette sich durch die Klasse fortsetzt. Da fängt literarisches Lesen als sinnliche Erfahrung ästhetischer Form an. Oder schauen Sie mal nicht indigniert weg, wenn Jugendliche ihre Pop-Lieder wiederkauen oder ihre Graffiti zelebrieren: Da treffen wir auf Begeisterung für die ästhetische Form, die wir ihnen doch sonst meist absprechen!

Wenn uns die „Lust am Text“ nicht ausgetrieben ist, empfinden wir Erwachsene sie noch beim Lesen von „Stellen“, von Zeilen, die uns verwirren und uns sie wiederholen lassen, bei denen es uns den Rücken hinunterrieselt, von Büchern oder Geschichten, die wir immer wieder lesen wollen, in die

wir uns „reinlegen“ könnten, oder bei Schriftstellern, von denen wir wegen ihrer Schreibweise immer mehr lesen wollen¹.

Texte mit Brüchen, mit Löchern, mit Unverständlichem, mit Mehrfachbedeutungen ... Texte, die Wohl-Empfindungen auslösen oder Zerstörungswut, die Irres auslösen, Idiotisches in dem Sinne, dass ich beim Empfinden schon weiß, dass es mich außerhalb der Reihe stellt. Im „widersprüchlichen Spiel der (kulturellen) Lust und der (nichtkulturellen) Wollust“ weiß ich mich als „ein gegenwärtig schlecht plaziertes, zu spät oder zu früh gekommenes Subjekt“ (Roland Barthes, a.a.O.: 92). Und wenn ich die ästhetische Erfahrung zur Sprache bringe, so ist es nicht sie selbst, sondern eben diese Spanne zwischen meiner körperlichen Lust und dem Sagbaren.

In der Literaturwissenschaft sind Äußerungen zu diesem Thema spärlich, in der Didaktik so gut wie unauffindbar. Selbst eine so gründliche Leselehre wie die von Jürgen Grzesik stellt den ästhetischen „Überschuss“ immer als denkend und sprechend schnell einholbare Information vor (S. 118ff.). Begriffliche und bildhafte Elemente des Textes „generieren“ ästhetische Informationen, die in Urteilen wie „gespannt, vollklingend, streng ...“ gefasst werden. – Karlheinz Daniels und Ingeborg Mehn haben sich 1985 des seltenen Themas „Emotionelles Lernen“ angenommen, stellen aber unter dem vielverheißenden Titel vor allem „interaktionell konzipierte Seminare“ (149) vor. Im Umgang mit Literatur kennen sie auch nicht mehr als Analysen von Texten auf Sprachmittel, die Emotionen auslösen; sie propagieren Erklärungen und Kritik ausgelöster Gefühle (s. Liste S. 194) sowie „vielfältige Formen operativen Umgangs mit Literatur“ (ebd.). Nun, ihnen geht es vor allem um soziale Erfahrungen und ihre Versprachlichung; ästhetische Erfahrungen scheinen auch in ihren Seminaren zum „authentischen Schreiben“ keine Rolle gespielt zu haben.

Methoden bewusster ästhetischer Reflexion Literarisches Lesen ist nicht zu befehlen, es stellt sich ein oder nicht. Es kann *unterrichtlich nur vorbereitet* werden, dadurch dass

- Texte sinnlich zum Ausdruck gebracht werden,
- mit Texten gespielt wird,
- Sensibilität für die Form angeregt wird,
- die evozierten Gefühle mit ausgedrückt und ernstgenommen werden.

In meinen 12 Stufen des hermeneutischen Prozesses (Ingendahl 1991b) habe ich dafür zu Beginn der Objektivierungsphase fünf Gruppen von Tätigkeiten vorgeschlagen, die ästhetische Reflexion bewusst zu erleben helfen sollen:

¹ R. Barthes, Lust am Text, Frankfurt 1974: „Die Lust am Text: wie der Simulant von Bacon kann sie sagen: sich niemals entschuldigen, sich niemals erklären“ (S. 7). „Lust/Wollust: terminologisch schwankt das noch, ich stolpere, ich verheddere mich. Auf jeden Fall gibt es da immer eine Spanne der Unentschiedenheit; die Unterscheidung wird nicht zu sicheren Klassifizierungen führen, das Paradigma wird knirschen, der Sinn wird prekär, revozierbar, reversibel, der Diskurs wird unvollständig sein“ (S. 8/9).

1. *künstlerische Ausdrucksformen* wie:
 - den Körperausdruck der ersten Lektüren: gelangweilt, unsicher, gespannt ...
 - begleitende Musik oder Musikinstrumente,
 - lautliche Variation vom Flüstern bis zum Schrei, einzeln, in Gruppen,
 - szenisches Sprechen in einem Rahmenbild, bildliche, collagierte Gestaltung,
 - automatisches Schreiben von Fortsetzungen im gleichen Stil.
2. *Spiele mit dem Material*, wie:
 - Wechsel von Tonlagen, Rhythmen, ...
 - Wechsel von Sprecher-Rollen und Situationen, Adressaten,
 - Einbau von rhetorischen Figuren,
 - Zerschneiden und Teile nach Klangfarbe, Wortarten ... neu ordnen,
 - Zeilen mit den „Proben“ verändern,
 - Personen, Orte, Zeiten in der Geschichte verändern,
 - sich selbst in die Geschichte hineinschreiben,
 - die Textform als Muster für ein eigenes Produkt nutzen.
3. *Leerstellen ausfüllen*:
 - Stützpunkte durch Sprechblasen und Randbemerkungen ergänzen,
 - Sprünge im Handlungsverlauf, Umwelten, Gedanken, Biographien ausfüllen und hinzuerzählen,
 - Fußnoten zu Auffälligem setzen,
 - Briefe, Kommentare, Glossen, Anfragen adressieren.
4. *Textkonstituenten verändern*:
 - inhaltliche oder sprachliche Merkmale werden verändert,
 - Perspektivenwechsel,
 - Verfremdungseffekte einfügen: Spielleiter, Spruchbänder, Songs ...
 - unerwartete Ereignisse einschreiben,
 - in Alltagssprache, Soziolekt, Amtsdeutsch, ... umschreiben
 - Erzählungen in Dialoge auflösen,
 - Wörter, Satzteile weglassen ...
5. *Komplexe Umformungen*:
 - Genre, Gattung, Stil verändern,
 - zu größerem Handlungszusammenhang erweitern,
 - Gegengeschichten,
 - multimediale Darstellungen,
 - Inszenierungen (s. nachfolgend),
 - Szenen-Collagen und Features komponieren ...

Den Einfällen sind natürlich keine Grenzen gesetzt, je ausgefallener desto verwunderlicher! Was irgend das „pointdriven“ literarische Lesen zur lieben Angewohnheit werden läßt, auf „points“ aufmerken läßt und von ihnen den „drive“ bekommt, ist willkommen. Hier kann die Sensibilität geschaffen werden, die zum literarischen Lesen führen kann, auch der Mut zu sich selbst und den eigenen Empfindungen.

Denn allermeist ist man ja beim literarischen Lesen allein und freut sich stillvergnügt an Erlebnissen der ästhetischen Form. Und gerade darauf nicht mehr verzichten zu wollen, darin zeigt sich die arrogante Wirkung emotiona-

len Lernens. Es ist eigentlich eine Einstellung zum poetischen Text, die der Literaturunterricht voraussetzt, die er aber nicht lehrte. Verständlich, aber nicht entschuldbar; ästhetische Reflexion ist brisant, subjektiv, aufständisch: „das knirscht, das knistert, das streichelt, das schabt, das schneidet: Wollust!“ (Barthes 1974: 98)

Anfügen muss ich noch meine Erfahrungen mit Kindern und Jugendlichen beim Filmsehen: Die „Kinder des Fernsehzeitalters“ sehen in Filmszenen mehr als ich. Wenn sie uns einführen in ihre Kunst filmischen Sehens, sprechen sie über die Faszination der Farbkomposition, des Bildaufbaus, der Schnittranz, der Beleuchtung, der Gesichtsausdrücke, der Gestik ... lauter Formelemente, die ästhetische Reflexionen auslösen. All diese Irritationen, in der gemeinsamen Rezeption in der Klasse als „Stützpunkte“ markiert, sind mit literaturwissenschaftlichem Vokabular nicht zu erfassen, wie gerade ein Buch beweist, das dies versucht (Lohmeier 1996). Die vielfältigen Bild- und Tonzeichen, die der komplexen Filmrezeption als filmpoetische Merkmale auffallen, die sich zu „Codes“ oder zu „Tiefenstrukturen“ inhaltlich zusammenschließen lassen, sie müssen erst noch in allgemeinen Begriffen begriffen werden, sind einzelnen theoretischen Beschreibungen überlegen. Dafür können wir vieles von Kindern und Jugendlichen lernen. Und ich kann mir vorstellen, dass die heutigen Schüler von ihren Fähigkeiten zum Filmerleben auch zum Abenteuer literarischen Lesens verführt werden könnten.

6.2.4 Inszenierungen

Um einen poetischen Text szenisch darzustellen, kann man nachspielen, was drin steht; man kann spielen, was er konnotativ oder allegorisch andeutet; oder man kann spielen, was überhaupt nicht im Text erwähnt wird. Viele sog. „produktive Arbeitsformen“ für den Literaturunterricht regen dazu an.

Noch sehr textnah sind Methoden der Stil-, Gattungs-, Genre- oder medialen Veränderung: ein Märchen wird zum trivialen Kiosk-Roman, zum Gedicht oder zum Fernseh-Krimi. Auch innerhalb eines Textes lassen sich Szenen ausgestalten, die aus den Materialien der Geschichte konstruiert werden. Das alles wird recht objektiv möglich sein, denn die Gruppe kann immer kontrollieren, ob die entstehende Szene mit dem Text übereinstimmt. Dies kann unterschiedlichen didaktischen Zielen dienen.

In jeder Phase des hermeneutischen Prozesses – in der ersten Textbegegnung, der objektivierenden Auslegung, der individuellen Aneignung und der Anwendung – stellen sich aber auch subjektive Gedanken und Bilder ein, Erinnerungen, Wünsche und Vorstellungen. Die kann man aufschreiben, erzählen – und damit gut und vorbei. Eine „Inszenierung“ aber kann aus persönlichen Einfällen Übergangssituationen machen, in denen sonst Unsagbares „zur Sprache kommt“.

Als ihr Fontanes Gedicht „Herr von Ribbeck auf Ribbeck im Havelland“ vorgelegt wurde, dachte eine Studentin gleich an ihre Schulzeit, da sie es auswendig lernen

musste. Ihr fällt ein, wie langweilig es damals war und wie sehr sie sich gewünscht hatte, etwas Lustiges daraus zu machen. Sie erzählt davon und hört, dass andere ähnliche Erfahrungen haben. Gemeinsam inszenieren sie folgende Situation:

Eine Schulklasse mit ordentlichen Bankreihen; die Schülerinnen sitzen mit dem Rücken zum Zuschauer. Eine wird aufgerufen und trägt den „Ribbeck“ leiernd und gelangweilt vor. Doch ab der Zeile „kam die goldene Herbsteszeit“ wird ihre Stimme lebhafter, begeisterter; die Schulkinder laufen auseinander und stellen die Figuren der Geschichte pantomimisch dar. Auf, unter, neben den Schultischen spielen die Schulkinder das dörfliche Geschehen um den alten und den neuen Ribbeck und die Jungen und Deernen.

Eine Analyse des Textes auf die gesellschaftlichen Verhältnisse im Havelland zur Zeit des alten und des neuen Ribbeck ließ in einer Gruppe die Frage aufkommen, wie denn wohl die Kinder den Feudalismus erlebt hätten. Es entstand diese Szenenfolge:

Der alte Ribbeck steht hinter einem Zaun unter einen Birnbaum; auf dem Feld arbeiten die Bauern in gebückter Haltung. Mittags kommen die Kinder an den Zaun, lugen längere Zeit hindurch. Ribbeck schenkt ihnen je eine Birne, die die Kinder hastig verschlingen. Sie gehen, der alte Ribbeck stirbt, die Tore des Gutsherrn öffnen sich, die Bauern tragen den Leichnam hinaus und singen, starr geradeaus blickend: „Jesus, meine Zuversicht“. – Zwei Kinder wollen über den Gutshofzaun klettern, der neue Ribbeck kommt und verjagt sie: „Gesindel!“ Als die Kinder nach Hause kommen und davon erzählen wollen, nimmt die Mutter sie vor lauter Arbeit kaum zur Kenntnis, winkt resigniert ab und fordert die Kinder zur Hausarbeit auf.

Klischees? Pauschalurteile? Meinetwegen! Aber wieviel – auch gegenwärtige – Kinderängste werden hier greifbar und begreifbar! An solchen Szenen kann ja auch weitergearbeitet werden: Wie ist denn der neue Ribbeck so geworden? Er wurde doch schließlich von dem alten erzogen! Eine Szene läßt die beiden gemeinsam unterm Birnbaum auftreten:

Der alte Ribbeck winkt vorbeigehenden Arbeitern zu, spricht mit ihnen; der Sohn ärgert sich, schimpft auf die „Schmarotzer“. Der Alte wirft mißtrauische Blicke auf ihn, spricht aber nur kurz und knurrig zu ihm, geht nicht auf dessen Argumente ein, kanzelt ihn schließlich ab: „Du wirst noch den Ruf unseres Hauses ruinieren!“

Bei der Form-Analyse des Textes fiel einigen Teilnehmern der mystische Schluß unangenehm auf: Wieso läßt Fontane das Problem sozusagen von Geistern lösen: „Es“ flüstert im Baume. – Zunächst sahen wir uns die Aussagestrukturen im ganzen Text an: Am Anfang ist die Natur Handlungssubjekt; nach der vierten Zeile handeln nur Menschen – außer den Birnen, die lachen! –, und ab „Und im dritten Jahr“ handelt wieder die Natur, Es spricht und eine Hand spendet Segen. Folgende Szene entstand:

Der tote Ribbeck liegt auf dem Boden, eine Birne in den gefalteten Händen. Um ihn herum tanzen vier Feen mit weit schwingenden Armen und flüstern immer wieder: „und aus dem stillen Haus ein Birnbaumsprößling sproßt heraus.“ Bald hört man nur noch „Sprößling“ und „sproßt“; Ribbeck erhebt sich langsam und wächst, wird zum Birnbaum, an dessen einem Zweig eine Birne hängt. Ein Kind legt sich unter den Baum schlafen, die Geister verschwinden dahinter und flüstern: „Wiste ne Beer?“ Als die Birne klatschend vom Baum fällt, wacht das Kind auf, lacht und läuft weg.

Gleich Fontane spielt diese Szene mit dem Traum von besseren Zeiten, in denen die Kinder es nicht mehr nötig haben, auf Birnengeschenke älterer Herren zu warten. Eine Aneignung „relevanter Überzeugungen“ in ästhetischer Reflexion.

Die offenste Art, in der Applakationsphase mit einem poetischen Text umzugehen, ist die freie Improvisation. Die Lerngruppe hat vielfältige Erkenntnisse aus dem Text gewonnen, theoretische und ästhetische Methoden angewandt, unterschiedliche relevante Überzeugungen gebildet. Wie werden sich die Teilnehmer nun unabgesprochen in einer fiktiven Situation verhalten, wenn sie sich auf der anderen Seite des Zaunes mit dem neuen Ribbeck und seiner Frau konfrontiert sehen?

Der Raum ist durch eine hohe Barrikade aus Stühlen in zwei Hälften geteilt, auf der einen Seite sitzen Ribbeck jun. nebst Gattin in Liegestühlen, auf der anderen Seite steht das Volk in Erwartung. Einzelne, Paare und Gruppen treten an den Zaun, bitten um Birnen oder Arbeit. Das Ehepaar unterhält sich über die einsame Lage des Hofes, den Mangel an Freunden. Er bescheidet die Bittenden kurz. Seine Frau weist ihn auf die bittere Not, besonders der Kinder hin, er sagt: „Die arbeiten für mich, wenn ich sie brauche. Wie's deren Blagen geht, interessiert mich doch einen Scheißdreck!“ Zwei Männer bewerben sich um die Förster-Stelle, Ribbeck will nur einen, sie schlagen ihm time-sharing vor, er winkt ab: „Macht nur Mehr-Arbeit.“ Mehrere Kinder scheinen plötzlich den Zaun zu erstürmen, Ribbeck steht nur auf, schon lassen sie ab. U.v.a.m.

In der Nachbesprechung waren die Spieler unzufrieden mit dem einlinigen Verlauf. Man hätte die Situation verändern müssen, entweder mystisch oder revolutionär, vielleicht sogar argumentierend. „Die Aussage des jungen Ribbeck, dass er ja den Birnbaum, die Katzen, das Haus und seine Frau hat, war ja schon gut,“ sagte eine Teilnehmerin, „aber dann sagte er, dass er nicht nur aufgrund seiner Birnen gemocht werden will. Das wäre ein guter Ansatzpunkt für Veränderungen gewesen.“ Warum raffte sich keiner dafür auf? Anscheinend war man an dem Gutshofbesitzer gar nicht interessiert, höchstens an seiner Frau – einer völlig neu eingeführte Figur. Erst ein radikaler Perspektiven- und Zeiten-Wechsel kann jetzt neu motivieren, etwa Friedrich Christian Delius' Erzählung: „Die Birnen von Ribbeck“ (1991).

Inszenierungen können sich formal unterscheiden:

- Die Darsteller spielen pantomimisch, der Text wird im „Off“ gesprochen, entweder im normalen Lesetempo oder verzögert, je nach Spielfortgang.
- Die Darsteller sprechen bei ihrem Spiel den Originaltext, entweder in der vorgegebenen Reihenfolge oder verändert nach szenischem Bedarf.
- Die Darsteller spielen stumm/mit eigenen Äußerungen eine Szene, an deren Schluß – als Höhepunkt/Clou/Quintessenz/... – der poetische Text gesprochen wird.
- Die Darsteller sprechen zu den Szenen des Originals auch weitere, verbindende/kontrastierende/... Äußerungen.
- Eine Inszenierung ändert sich natürlich, wenn man den Darstellern nicht nur den poetischen Text, sondern weitere Informationen gibt. Texte über die Entstehungszeit, die Situation des Autors, aus der Rezeptionsgeschichte ...

Der fliegende Robert

*Eskapismus, ruft ihr mir zu,
vorwurfsvoll.
Was denn sonst, antworte ich,
bei diesem Sauwetter!–,
spanne den Regenschirm auf
und erhebe mich in die Lüfte.
Von euch aus gesehen
werde ich immer kleiner und kleiner,
bis ich verschwunden bin.
Ich hinterlasse nichts weiter
als eine Legende,
mit der ihr Neidhammel,
wenn es draußen stürmt,
euern Kindern in den Ohren liegt,
damit sie euch nicht davonfliegen.*

Eine Lerngruppe liest den Text (aus: H. M. Enzensberger, Der fliegende Robert, Frankfurt 1992: 337) still, einer liest laut vor, alle reihum, gliedern dabei, fassen Abschnitte inhaltlich zusammen, klären das Fremdwort mit Hilfe mehrerer Wörterbücher:

Eskapismus 1: neurotische Haltung, die vor der Realität in wahnhafte Illusion oder Vergnügungen ausweicht. *Eskapismus 2*: ...

Die unterschiedlichen Inhaltsangaben werden herumgereicht. Und an wen denkt jeder konkret beim „Robert“? Die hermeneutische Stufe der „Konkretisation“ fördert die Vielfalt persönlicher Assoziationen zu Tage: „Bahnbrecher“ – „Poet“ – „Aussteiger“ – „negative Person“ – „jeder“ – „Unerzogener“ – „Zigeuner“ – „Blaumacher“ – „die bösen, unpolitischen Jugendlichen“ – „DDR-Flüchtling“ – „Politiker“ ...

Gruppen stellen die konkreten Situationen, die ihnen bisher eingefallen sind, in Spielszenen dar. Vergleichbar ist, welche Personentypen dabei jeweils gegeneinandergestellt wurden:

<i>Masse</i>	<i>Einzelne</i>
<i>großer Haufen Schafe</i>	<i>schwarzes Schaf</i>
<i>die „fertigen“ Erwachsenen</i>	<i>das Kind in jedem</i>
	<i>„du junger Spund, Knirps“</i>
<i>ihnen gefällt alles total gut</i>	<i>unzufrieden, unruhig</i>
<i>immer derselbe Kram</i>	<i>etwas lesen</i>
<i>Erfahrungen</i>	<i>Überzeugungsarbeit</i>
<i>Realität</i>	<i>Ideen, Träume</i>
<i>Bewährtes, beim Leisten bleiben</i>	<i>Leichtsinn</i>
<i>fertige Sätze, Sprüche</i>	<i>Spaß, albern, spinnen</i>
<i>„man kann nicht mit einem Regenschirm fliegen“</i>	<i>„Siehst du doch!“</i>
<i>stricken, fernsehen</i>	<i>fliegen</i>
<i>„Flieg doch!“</i>	<i>„Ihr tut mir leid!“</i>

In der objektivierenden Auslegung wird der Text mehrmals neu geschrieben: bunt, nach Umstellproben, aus der Gegenposition der „sie da unten“; dann analysiert: syn-

taktisch nach der Glinzschen Verstehenslehre (Glinz 1973), inhaltlich nach der pragmatischen Stilanalyse (Ingendahl 1988): Was erfahren wir über:

<u>sie</u> <i>rufen vorwurfsvoll</i>	<u>die Umstände</u> <i>Sauwetter es stürmt draußen</i>	<u>ich</u> <i>Eskapismus-Vorwurf „Was denn sonst?“ spannt Regenschirm auf erhebt sich wird kleiner und kleiner ist verschwunden hinterläßt Legende</i>
<i>sehen liegen ihren Kindern in den Ohren, damit sie ih- nen nicht davonfliegen</i>		

In der Stufe der Konfrontation stellen wir dem Enzensberger-Text das Original aus dem „Struwelpeter“ von Dr. H. Hoffmann (1848) gegenüber und vergleichen:

	<u>Hoffmann</u>	<u>Enzensberger</u>
Wer spricht?	<i>ein belehrender Erzähler</i>	<i>Robert</i>
Wer wird angesprochen?	<i>Kinder</i>	<i>Eltern</i>
Sichtweise des Sachverhalts	<i>Wegfliegen ist schlimm</i>	<i>Wegfliegen ist das einzig Mögliche, aber Legende hin- terlassen</i>
Sprache	<i>traditionelles Lehrge- dicht, gereimt</i>	<i>Umgangssprache, freie Rhythmen</i>
Zweck	<i>Kinder sollen brav sein</i>	<i>erkennen: mit Legenden kann man auch anders um- gehen</i>

Bei diesem Kenntnisstand sollte eine erste Interpretation versucht werden, und zwar diesmal auf der Basis der poetologischen Theorie von Herbert Marcuse: Der Inhalt eines poetischen Textes kritisiert die gesellschaftlichen Verhältnisse; in der Form zeigt er einen positiven Gegenvorschlag.

Der Inhalt war – auch in der Vielfalt seiner Konkretisierungen – klar: Eine ehemals zur Abschreckung erfundene Figur – ein „typischer Junge“ –, mit dessen Hilfe Millionen bürgerlicher Familien ihren Nachwuchs bei der Stange zu halten versucht hatten, war flügge geworden, hatte sprechen gelernt, kritisierte nun diese miesen Verhältnisse und hinterließ ihnen, den Neidischen, beim Flüchten seine Geschichte als Legende. – Die Form des Textes war noch zu erschließen. Ihr war nicht – wie beim „Raben, dem alten Knaben“ durch strukturalistische Verfahren beizukommen; überhaupt scheinen sprachbezogene Methoden hier zu versagen. Also versuchten wir, durch szenische Reflexion die spezifische Form zu finden, – auch die bisherigen Erkenntnisse berücksichtigend.

In Gruppen wurden verschiedene Szenen vorbereitet, die die spezifische Form darstellen sollten. Im Plenum wählten wir einige aus, an denen weitergearbeitet wurde. In einer noch sehr formalen Szene stand Robert auf einem Stuhl und sprach seinen Text; nach jeder Zeile wurde er unterbrochen von einer Repräsentantin des angesprochenen „Volkes“, die am Boden saß und sich mit fertigen Sätzen gegen Roberts Aussagen wehrte:

- *Schon wieder'n Fremdwort!*
- *Ich bin nicht vorwurfsvoll.*
- *Es gibt kein Sauwetter, es gibt nur schlechte Kleidung.*

- *Du solltest hierbleiben und uns helfen!*
- *Flieg doch, flieg doch. Flieg doch nach drüben!*
- *Man muss Kinder auch erziehen.*
- *Das wär ja noch schöner, wenn jetzt auf einmal alle davonfliegen!*

In dieser Szene sagt die Form: Dieser Robert spricht; aber er spricht von oben herab. Er geht nicht auf die Nöte der Angesprochenen ein, sondern rechtfertigt und rühmt sich monologisch. Das Volk, das im Text nur zitiert vorkommt, hat Gelegenheit zum Widerspruch; aber – wie erwartet – spricht es in Stereotypen, ist zur Reflexion seiner Handlungen, wie sie Robert anregen will, unfähig. Die Haltungen sind unvereinbar, Gespräche – und damit gesellschaftliche Veränderungen – sind ausgeschlossen.

Eine andere Szene thematisierte die Gedichtform, durch die hier die Reflexion über den üblichen Umgang mit der Tradition, mit Literatur und mit Erziehungspraktiken angeregt werden soll: Ein Junge kommt von der Schule nach Hause; auf die Frage der Mutter: „Wie war’t?“ druckst er zunächst herum, legt schließlich den Gedichttext auf den Tisch: „Das mussten wir auswendig lernen! Aber ich versteh’ das doch gar nicht.“ Die Mutter liest: „Eskapismus.“ Er fragt: „Was ist das?“ – „Das ist ’ne gute Frage, das weiß ich auch nicht.“ Sie liest weiter: „Sauwetter, Regenschirm, Neidhammel...“ Sie beginnt zu ahnen, um was es hier geht. „Das müssen wir bis morgen lernen.“ – „Was, mit so ’ne Wörter drin, das kann doch nicht sein!“ Der Junge will die Nachbarstochter nicht anrufen, weil die blöd ist. „Du musst jetzt erst mal wissen, was das Wort heißt!“ – „Kann ich nicht sagen, du hättest das auch nicht gewusst?“ – „Ne, dann handelst du dir den Vorwurf ein, du hättest ja nachschlagen können. Aber wir haben eben kein Wörterbuch im Haus.“ Schließlich rät die Mutter ihrem Jungen, noch mal nachzufragen und das Gedicht dann morgen zu lernen. „Und du hast ja bald Geburtstag, dann kriegst du von mir ein Fremdwörterbuch!“

Diese Szene deprimierte uns sehr, trotz der launigen Darstellung. Wir erkannten: Die Wirkung von Literatur bleibt an formalen Kleinigkeiten schon hängen; zum Inhalt, gar zum Sich-Angesprochen-Fühlen dringen die gemeinten Leser gar nicht vor. Auf der formalen Ebene wird das Problem unter dem Schein seiner Lösung möglichst schnell weggedrängt. Das fremde Wort aus dem Text zu erschließen haben beide Generationen nie gelernt. Aber im Text ist es doch das Volk, das den „Eskapismus“-Vorwurf erhebt! Die großen Werke scheint Enzensberger also den Bürgern zuzutrauen, nicht aber die Fähigkeit, den „Struwelpeter“ als Legende zu durchschauen, die lange genug Emanzipation verhindert hat.

Eine andere Szene stellte in mitreißendem Spiel dar, wie die Legendenbildung praktisch funktioniert hat, wie ihre Tradition immer wieder zur Beruhigung aufstrebender Intentionen führte. In Spielfreude und Radikalität ragte diese Szene hervor und stand quer in ihrem Eigensinn (Ich bezeichne die weibliche Darstellerin mit F und den männlichen mit M):

F: (hampelt herum mit zusammengeklemmten Beinen) Eska-piss-piss-piss-muss-muss-muss!

M: (tanzt mit weitausholenden Bewegungen und singt:) Was denn so-honst bei diesem Sau-wetter?

(beide gleichzeitig:)

Scheiße ist es, auf der Welt zu sein, sagt der Robert zu den Kinderlein, ... ich und du ...

*F: (singt) Schlaf, Kindchen, schlaf ...
Schwarzbraun ist die Haselnuss...*

- M: (wird zum Embryo, zum Baby, wächst, kommt zur Mutter:)*
Das finde ich aber ungerecht, Mama, ich will auch raus! Der Robert ist schon weggeflogen, nur ich darf nicht raus bei Regen!
- F: Setz' dich mal schön hin, Schätzchen, und mach deine Hausaufgaben. Du weißt doch (singt:) Schön ist es, auf der Welt zu sein!" (Beide schunkeln gemeinsam)*
- M: (geht mit gefalteten Händen nach vorne und wiederholt begeistert:)*
Es ist nirgendwo so schön wie zu Haus, es ist nirgendwo so schön wie zu Haus.
- F: (streichelt ihn voller Bewunderung)*

Diese Inszenierung hat uns ganz besonders anschaulich vorgeführt, wie spielerisch, sinnlich und phantasierend künstlerische Tätigkeit mit tradierten Vorlagen umgeht, und wie sie so genau das erreicht, was jene verhindern wollen: die Materialisierung, die Verkörperung einer das Faktische überwindenden Lebensform, zwar fiktiv gemeint, aber doch praktisch hier und jetzt gelebt!

In einer dritten, langen und komplexen Szene verarbeiteten wir Ansätze aus mehreren Gruppen zu folgenden Form-Merkmalen:

- Titel-Zitat: „Der fliegende Robert“;
- dieser Robert wird selbst lebendig und spricht;
- die Zeit-Dimension: Das durchgehende Präsens bezeichnet mal Gegenwart – Vergangenheit – Zukunft – Zeitlosigkeit; die Erzählzeit ist sowohl das 19. Jahrhundert als auch heute, es erzählen Hoffmann und Enzensberger;
- Enzensberger nutzt die Vorlage nicht zur Indoktrination, sondern zur Kritik an der Indoktrinierungspraxis;
- dabei verzichtet er auf die metrisch und durch Reime gebundene Form und spricht in „gehobener Umgangssprache“.

Die Szene beginnt in einem Vortragssaal, eine Dame kündigt der „Schiller-Gesellschaft“ einen besonderen Gast an: „Herrn Dr. Hoffmann, der aus seinem neuesten Werk lesen wird.“ Der Autor beginnt: „Meine Damen und Herren: die Geschichte vom fliegenden Robert:

*Wenn der Regen niederbraust,
 wenn der Sturm das Feld durchsaust,
 bleiben Mädchen oder Buben
 hübsch daheim in ihren Stuben.
 Robert aber dachte: Nein!
 das muss draußen herrlich sein!
 Und im Felde patschet er
 mit dem Regenschirm umher.*

*Hui, wie pfeift der Sturm und keucht,
 dass der Baum sich niederbeugt!
 Seht! den Schirm erfaßt der Wind,
 und der Robert fliegt geschwind
 durch die Luft, so hoch, so weit.
 Niemand hört ihn, wenn er schreit.
 An die Wolken stößt er schon,
 und der Hut fliegt auch davon.*

*Schirm und Robert fliegen dort
 durch die Wolken immerfort.*

*Und der Hut fliegt weit voran,
stößt zuletzt am Himmel an.
Wo der Wind sie hingetragen,
ja, das weiß kein Mensch zu sagen.*

Während des Vortrags erhebt sich vom Boden der lächelnde Robert und stellt alles pantomimisch dar, was sein Autor vorliest. Im heroischen Stil der Wagner-Inszenierungen der Kaiser-Zeit verkörpert Robert pathetisch seine Tat, nein sagend zu den Normen des vor ihm sitzenden Bürgertums, dafür gen Himmel fliegend; er schreit noch einmal wie Jung-Siegfried als Tarzan, dann verschwindet er in den Wolken.

Doch die Hörschaft ist nur mit einem Ohr bei der Sache des Vortrags; jeder ist mit alltäglichen Verrichtungen beschäftigt: Schuhe putzen, bügeln, frisieren, kochen, tuscheln, schaufeln ... Dr. Hoffmann wird leiser und leiser, den Schluß hört kaum einer mehr, das Publikum ist schon in eigenen Träumen entschwunden, singt: *Maikäfer flieg – Butterfly – Ikarus – Über den Wolken – Möwe Jonathan – Kleine Möwe, flieg nach Helgoland – Wenn ich ein Vöglein wär ...*

Währenddessen ist Robert im Himmel angekommen, schaukelt auf einer Wolke und ruft hinunter: „Eskapismus, ruft ihr mir zu, vorwurfsvoll ...“ Die Leute bemerken ihn, hören allmählich auf zu singen und beginnen, Robert ihrerseits zu beschimpfen: „*Egoist – Verräter – Du machst es dir leicht! – Halt doch lieber die Klappe! – Lächerlich, so'n Gedicht! – Verantwortung willst du wohl nicht übernehmen. – Du spinnst doch! – Nimm erst mal die rosarote Brille ab!...*“ Dabei erheben sie sich allmählich, gehen auf Robert zu, zwischen Angst und Aggressivität steigern sie gemeinsam ihre Lautstärke: „*Spar dir deinen Zynismus! – Du hast uns gar nicht zu sagen! – Kämpft, Männer! – Hinweg, hinweg, hinweg!*“

Nachdem sie ihn „abgeräumt“ haben, klopfen sie sich auf die Schultern: „*So, das hat gut getan.*“ Im inzwischen chaotisch verwüsteten Vortragssaal sammeln sie die Blätter auf, auf denen Herr Dr. Hoffmann ihnen seinen Text hinterlassen hat. Mehr und mehr lachend lesen sie laut Teile des Textes vor, durcheinandergehend deklamieren sie die schönsten Zeilen, zeigen sich gegenseitig „Stellen“, singen und spielen dazu, verändern das Original, machen ihre eigenen Texte daraus. Robert geht mit seiner Wolke mitten durch sie hindurch, unbeachtet. Die Menschen falten die Blätter zu Schiffchen und Fliegern, zerschneiden sie und puzzeln sie wieder zusammen; einzeln und in Gruppen lesen sie besinnlich, gestalten Szenen, lassen Blätter durch die Luft wirbeln, lachen ... es herrscht eine fröhliche, ausgelassene Stimmung. Herr Dr. Hoffmann sitzt immer noch unter ihnen, schaut ratlos zu oder auf seinen Text, sagt schließlich: „Aber was hier passiert, das ist nicht mein Text.“ – „Nein, nein,“ beruhigt ihn jemand.

In dieser etwa 20 Minuten dauernden Szene haben wir erlebt, wie die Form des Gedichtes eine Gegenwelt erschafft, in der Utopisches geschieht. Menschen lassen sich durch Literatur zu eigenen Träumen verführen, beginnen sich zu wehren und beginnen, gemeinsam neue Formen des Umgangs mit Texten und miteinander auszubilden; eine Welt, in der Kunst als das Besondere, Feiertägliche nicht mehr nötig ist, weil ästhetische Lebensformen allenthalben erfunden werden, und in der der Einzelne nicht in ein privates Glück fliehen muss, weil er sich in dieser Gesellschaft aufgehoben fühlen kann.

Utopischer Kitsch? Immerhin hat diese Szene in einem universitären Seminar tatsächlich stattgefunden. Und wohin sie einen Übergang bedeuten könnte, haben sich alle Teilnehmer anschließend gefragt, in Gesprächen, Diskussionen, schriftlichen

Texten: Bei einigen deutete sich ein neues Verhältnis zur Literatur an, zu Dichtern, zu Autoritäten, bei anderen wohl mehr zum Studieren, zum Lehrerberuf, zu Kommilitonen, bei vielen aber sicher ein neues Verhältnis zu sich selbst, zu ihrem Mut, ihrem Zaudern, ihrer Fähigkeit, den Mund aufzutun.

6.2.5 Schreiben: Freie Texte

Ästhetische Reflexion als Übergangshandlung kann im Schreiben ankommen. Einigen gelingt es hier und da, in wohlgesetzten Worten lustvoll Erfahrungen zu formulieren. Max Frisch ging darin wohl am weitesten, er schrieb gegen Ende seines Lebens: „Ich mache Erfahrungen nur noch, wenn ich schreibe.“

Doch ich will nicht Literatur als Ziel ästhetischer Reflexion proklamieren; überhaupt sollten dieser Denkweise so wenig Formvorschriften umgelegt werden wie möglich. „Freie Texte“ heißt nicht nur, dass Anlass, Zeitpunkt, äußere Form, Zweck und Medium frei sein sollten, sondern auch dass diese Texte frei von literarischem Anspruch formuliert werden sollten. Sie werden lediglich von der Suche nach ästhetischer Erfahrung im Hinterkopf geleitet. In kollektiven hermeneutischen Prozessen, also etwa in Schule, Hochschule oder Fortbildung, werden solche Texte meist in der Aneignungsphase möglich. In der Auslegungsphase hatten wir den „Fliegenden Robert“ u.a. konfrontiert mit Enzensbergers Aufsatz „Bescheidener Vorschlag zum Schutz der Jugend vor den Erzeugnissen der Poesie“ (in: Enzensberger 1991: 23–41), in dem er den Lehrern vorwirft, in der Interpretation „aus einem Gedicht eine Keule zu machen“ und durch ihre verordneten Deutungen den Schülern jeden eigenen Zugang zu verbauen. Daraufhin schrieb ein Seminarteilnehmer nach den Inszenierungen folgenden Aneignungstext (Brief Roberts an H. M. Enzensberger):

Lieber Erzeuger,

Dir haben Deine Eltern ja schon im Namen vorausgesagt, dass Du ein ganz Große wirst! Aber ich kleiner Robert! Mich nimmst Du da aus einer vertrauten Geschichte heraus und läßt mich sprechen. Da hast Du mir was Schönes aufgehalst: Ich verschwinde als bekannte Figur in den Augen der Leute, komme aber als Neuer wieder, der jetzt aber die Leute beschimpft und ihnen die Meinung geigt. Wie soll ich denn das aushalten? Zudem in einer Welt, in der dann noch mehr Jugendliche das Fliegen lernen! Meinst Du mit dem Fliegen das Sprechen? Auch vielleicht das freie Umgehen mit Texten und Äußerungen? Das Querdenken?

Ja, gut, aber dann kann ich Dir den Vorwurf nicht ersparen, nur ein Gedicht darüber geschrieben zu haben, Du lehnst Dich dann zurück und läßt uns mal machen! Die Lehrer z.B. haben es da schwerer (natürlich nur die, die Dir folgen!). Sie führen Kinder in die Freiheit und müssen die befreiten Kinder dann täglich aushalten! Vielleicht sehnen die sich dann bald wieder zu den angepaßten Schülern zurück und behandeln nie mehr ein Gedicht von Dir. Und dann sitzt Du da in Deinem Dichterthron, – wer liest Dich dann noch?

Das hast Du wohl nicht genügend bedacht, als Du in Deinem Essay die Lehrer so pauschal beschimpfst: Die Lehrer – wer sonst – müssen doch die Vermittler sein zwischen Dir und den Leuten! So wie ich: ich fliege jetzt immer hin und her zwischen Dichterhimmel und irdischem Sauwetter und verkünde neue Umgangsformen! Trotzdem, mein Großer, schönen Dank, dass es mich gibt. Dein Robert.

Aus demselben Seminar ein Anwendungstext:

Ein Student sitzt im Seminar und protokolliert den Verlauf, vor allem die Handlungsanweisungen des Profs. Befragt, was er mache, sagt er: „Ich schreibe eine Arbeit zum Thema ‚Das germanistische Seminar als Kulturform. Umgangsformen im akademischen Alltag‘.“ – „Damit bist du fein raus und selbst draußen. Du setzt dich ab, beschreibst uns zynisch! Was haben wir davon?“ – „Erzählt euren Kindern meine Untersuchungsergebnisse.“

Einige Teilnehmerinnen formulierten in „Nachdichtungen“ persönliche Erfahrungen, über die sie sonst nicht gesprochen hätten. Eva hatte in den 70er Jahren schlimme Erfahrungen mit der DKP und der Gewerkschaftsbewegung gemacht; sie schrieb:

Der fliegende Robert

*Eskapismus, ruft ihr mir zu,
vorwurfsvoll.
Was denn sonst, antworte ich, bei diesem Sauwetter,
spanne den Regenschirm auf
und erhebe mich in die Lüfte.
Von euch aus gesehen
werde ich immer kleiner und kleiner
bis ich verschwunden bin!?
Doch da, dort hinten
am Horizont
erblicke ich Menschen, die fliegen mit!,
erst holpernd, stolpernd kommen wir voran
aber – wir fliegen
noch nicht ganz frei blicken wir uns an –
hilfesuchend, beifallheischend
doch alles bleibt stumm vor ungläubigem Staunen.
Welche Lust, welche Freude,
doch da, – die Angst – sie fängt uns ein.
Was hält uns ... Vater, Mutter, Kind und Freunde?
Flieg doch mit, so flehen wir
doch sie schauen uns verwundert an.
Ob sie mitfliegen – so fragen wir uns ängstlich –
können doch nur sie entscheiden.
Wie gut, dass man nur vorwärts fliegen kann!*

Wir sprachen lange darüber, hier nur soviel: Der Schlusssatz „Wie gut, dass man nur vorwärts fliegen kann!“ ist überraschend. Kann man wirklich nur vorwärts fliegen? Eva meint, dass sich aus dem Wissen, dass der Gedanke an seine Mitmenschen einen vom Flug abhalten könne, die Erkenntnis ergibt, dass es nach dem gefassten Ent-

schluss zum Fliegen nur noch ein Flug nach vorne sein kann. Schließt man tatsächlich ein Rückwärts- oder zur-Seite-Fliegen aus, bliebe als Alternative immer noch der Absturz. Im Seminar wurde die Frage noch einmal im übertragenen Sinne gestellt, nämlich, ob eine Umkehr im Prozesshaften möglich sei. – Sie blieb allerdings unbeantwortet.

Zu ihrer letzten Zeile merkte Eva an, dass ein Aneignungstext immer in einer bestimmten Situation geschrieben sei. Sie habe in diesem Fall an die Figur „Yentl“ aus dem gleichnamigen Film vor Augen gehabt. Ein junge jüdische Frau, die beschließt, als Mann verkleidet eine Talmudschule zu besuchen. Ein Weg, der gegen alle religiösen und gesellschaftlichen Konventionen verstößt, den sie aber um jeden Preis fortsetzen will.

Diana zeigt auf, dass Arroganz unsere Seminar-Perspektive ist, weil wir uns mit Robert als dem Fliegenden identifizieren. Sie liest ihre Robert-Paraphrase auf den Seminarleiter vor:

Der fliegende Ingendahl

*Eskapismus, ruft ihr mir zu,
vorwurfsvoll,
was denn sonst, antworte ich,
ihr habt keine Umgangsformen,
und,
bei diesem Gefühl von Fremde,
spanne den Regenschirm auf
und erhebe mich in die Lüfte
zu neuer Heimat.
Von euch aus gesehen
werde ich immer kleiner und kleiner,
bis ich verschwunden bin.
Ich hinterlasse euch nichts weiter
als ein Legende vom Lob der Kritik, der Tätigkeit,
des handlungsorientierten Unterrichts,
mit der ihr,
wenn es draußen stürmt,
vive la France,
interkommunikative Zellen bildet,
dass es nur so wettet,
oder weiter in den Himmel starrt,
mit verklärtem Blick und tiefer Melancholie
im Herzen,
leise Seufzer der Veränderung ausstoßend (stoßweise!)
bis ihr dann endlich eines glücklichen Tages
euren eigenen Kindern scheinbar befriedigt
hinterherrufen könnt
Eskapismus,
und ihr sie sackesgleich erster Klasse
gen Himmel zieh'n laßt
und mit dem guten alten Ofen vis a vis
ihre modern anmutenden Betrachtungen des Menschen*

*an und für sich
studiert wie einst Hoffmann –
die Enkelchen schlafen bei jedem Märchen,
wißt ihr das nicht?*

Kunstanspruch hin oder her – der letzte Text verlässt, besonders im Schlussteil – den Bedeutungsraum des Privaten und nähert sich dem allgemeinen Niveau des Originals sicher an. So gelang es, über Aneignungstexte nicht nur sonst unaussprechbaren Erfahrungen Stimme zu geben, sondern auch den besonderen Kunstcharakter der modernen Kunst zu ahnen, wie ihn etwa Dieter Henrich schon 1964 definiert hatte:

„Moderne Kunst enthält ein evozierendes Element, das nur vollzogen werden kann in einem Bewusstsein, das auch über andere Orientierung als die durch Kunst verfügt. Deshalb läßt sie sich leicht mißverstehen. Solches Mißverstehen liegt vor allem dann vor, wenn sie sich selbst als Raum der Freiheit versteht, der jenseits alles Wirklichen und seiner Zwänge eine Welt des Spiels einräumt und genüßliche Kennerschaft ermöglicht, die sich aus der Reflexion von Wirklichkeit herausreflektiert. ...Sie ist nicht mehr als das Gegenbild einer Gesellschaft, die gegen die Evokation der Kunst gleichgültig bleibt, und, was die Eigenart der Moderne betrifft, nicht gleichgültiger als diese.“ In der Diskussion ergänzte Henrich: „Für die Moderne gilt, dass das Subjekt auf sich selbst und sein Betrachtendsein zurückgewiesen ist.“ (Henrich 1966: 32 und 527)

6.3 Ästhetisches Lernen

Seitdem Hartmut von Hentig 1969 (wann sonst?) das ästhetische Lernen für die Schule wiederentdeckte, legten Didaktiker immer wieder Methoden für den „Lernbereich Ästhetik“ (vgl. Bergmann u.a. 1985) vor. Dass sie sich trotz großer Anerkennung nicht allgemein durchsetzten, liegt primär an der lächelnden Reaktion von Lehrern: „Das kann ich nicht.“ Ästhetische Tätigkeiten werden hier als Reflexionen beschrieben; in sinnlicher Erfahrung wird Gewohntes und Geahntes neu wahrgenommen und wahrnehmbar geschaffen. Was da wahrgenommen wird, steht quer zur Konvention, denn es wurde bisher nicht zugelassen, nicht gewollt, ist in der Sozialisation „verschüttete Erfahrung“ (Kreft); es muss durch eigene Anstrengung, ja Mitgestaltung erst hervorgebracht werden, bedarf der Distanz zu den eigenen Gewohnheiten, und man weiß: wenn man's formuliert, erzeugt's Konflikte.

Wie sollen wir medienkonsumierende Kinder und Jugendliche zum ästhetischen Lernen motivieren, wo Anstrengung und langer Atem gefordert wird? Gunter Otto identifiziert ästhetisches Lernen in allen Fächern „als durch Spannungsfiguren bestimmt“ (S. 223), nämlich den Spannungen zwischen bekannt – unbekannt, vertraut – beunruhigend, alt – neu, regelgeleitet – frei, nachmachen – selber schaffen. Es wird wahrscheinlich kaum einer bestreiten,

dass solche Spannungen in unseren Kindern und Jugendlichen immer noch da sind, trotz aller zur Schau gestellten Lustlosigkeit und trotz aller medialen Kanalisierung. – Wer diesen Spannungen im Sinne ganzheitlicher Erziehung in der Schule wieder Raum geben will, wird es nicht ernsthaft tun mit Angeboten nachmittäglicher Arbeitsgemeinschaften, Projektwochen oder *laissez-fair*-Stunden; glaubhaft gegenüber den Schülern werden Angebote ästhetischen Lernens nur dann, wenn wir sie genauso wichtig nehmen wie theoretisches Lernen und also ästhetische Lernprozesse in den normalen Unterricht hineinnehmen.

Um dies didaktisch zu planen, gehen wir aus von dem reflexiven Grundzug des Ästhetischen, worauf Ästhetiker seit Baumgarten und Kant schon aufmerksam machten: Ästhetische Erkenntnis wird versuchend angestrebt, spielerisch, erprobend, phantasierend, mit sinnlich-symbolischen Ausdrucksformen; das heißt nicht frei und beliebig, nur müssen die Wege, die Codes des Erkennens erst gefunden werden. Und das führt uns auf den methodischen Grundzug ästhetischer Tätigkeiten: das Interpretieren. Interpretation aber verlangt das Miteinander affektiver und rationaler Tätigkeiten. Vom ersten Wahrnehmen des Textes über auslegende und auswertende Prozesse wechseln spielerische und analytische Tätigkeiten ab und fördern miteinander Erkenntnisse und Lust².

Wahrnehmung Individuelle sinnliche Erfahrungen der Umwelt oder eigener Gedanken können ästhetische Reflexionen auslösen, wenn wir die Lust über die Kontrolle siegen lassen. Dann nehmen wir Bilder wahr, Szenen und Geschichten, nicht nur visuell, sondern mit allen Sinnen und körperlichen Empfindungen, so wie man schockartig einen Schwindel erlebt beim Blick in einen Abgrund oder beim Betreten einer stillstehenden Rolltreppe.

Was wir dabei primär wahrnehmen, das sind wir selbst und unsere Wahrnehmung, die Leiblichkeit unserer Erfahrungen und Erkenntnis. (Vgl. Merleau-Ponty 1966) Ästhetische Erfahrung ist spezifisch selbstreflexiv: sie macht uns den Wahrnehmungsprozess selbst bewusst: „Du nimmst jetzt etwas wahr!“ – „Ich werde gewahr.“ (vgl. Holz 1996: 19) Mit unserem „Sinnenbewusstsein ... entdecken wir jedesmal neu die Verwandtschaften zwischen den beobachteten Formen und etwas, das in unserer sinnhaften Existenz selbst ihnen entspricht.“ (zur Lippe 1987: 33)

Wir entdecken also uns selbst im Wahrgenommenen, aber uns selbst als Irritierte, freigesetzt und aus der Bahn geworfen; eine Bedeutung des Wahrgenommenen ahnen, spüren wir vielleicht, wissen sie aber noch nicht. Von „Sinnesvermutung“ spricht Wolfgang Welsch (1993: 49): Das könnte so aus-

² Hartmut v. Hentig hat die Diskussion um den Kreativitätsbegriff gründlich aufgearbeitet und kommt zu dem Ergebnis: Kreativität ist nicht an sich ein positiver Wert; es müssen Erkennen, Prüfen, Verstehen, Durchhalten hinzukommen. H. v. Hentig, Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff, München 1998.

sehen, dass ich beim Wort „Aufklärung“ zunächst einer zunehmenden Helligkeit gewahrwerde und eine Frage entsteht: Ist Erkenntnis genaueres Sehen, näher dran zu sein, gern aus dem Dunkel herauszukommen?

Exploration Ästhetische Wahrnehmungen zünden Funken für Bilder und Geschichten, Gefühle und Ideen, Mythen und freie Phantasien. „Signaturen“, Anzeichen dafür finden wir in Lauten, Schriftzeichen oder Wörtern, Alltags- wie theoretischen Texten. Die bildliche, auditive, haptische ... Wahrnehmung bereitet Sprache vor: metaphorische Sprache, vorbewusst, tastend: Ein Gedanke wird als „schal“ oder „erfrischend“ empfunden, bevor er so genannt wird. Ästhetische Wahrnehmung ist „Inspirationsquelle“ (Welsch) für unnütze, vielleicht verdrängte Erfahrungen, deren Sinn für mich mir erst aufgehen muss; sie macht neugierig. Und wenn dann im Monitoring die reflexive Kontrolle einsetzt, bin ich hoffentlich so eingelassen aufs Spiel, dass ich das Vorläufige als vorläufig gelten lassen, seine Erschließungskraft zunächst erproben kann. Ich muss mir schon vornehmen, die Rätselhaftigkeit, die Fremdheit des ästhetischen Erlebens auszuhalten, ja zu genießen, sonst – so weiß ich aus Erfahrung – „bringt sie nichts“. Und wenn ich nicht dazu stehe, werde ich niemanden überzeugen. Kein Wunder, dass Außenstehende – Theoretiker etwa – ästhetische Wahrnehmungen als „subjektiv bedeutsam“ beschreiben, die „kaum kommunikabel“ sind. Sie beobachten, dass der ästhetisch Wahrnehmende andere Schwerpunkte im Laufe einer Situation setzt, andere Details segmentiert, mehr von formalen Eigenschaften ausgeht, körperlich reagiert durch nachahmende Bewegungen und in seinem Verhalten angesteckt wird zu eigenen Produktionen (vgl. Hommel/Stränger 1994: 564). Auch welche Inhaltseinheit dann ins Wort gefasst wird, ist unvorhersehbar eigenwillig.

Für eine Exploration in Richtung aufs Bewusstwerden müssen die Assoziationen *verkörpert* werden, ins Bild gefasst: Anstatt zu denken ist etwas zu machen: Poetisch ein Spiel mit dem Angebot erfinden, möglichst kindlich unbefangen. Eine Szene gibt den Rahmen, eine Geschichte den Verlauf, Phantasie den Stoff, die Idee stellt sich spielend heraus. Darauf kann man nur vertrauen, denn zu erzwingen ist hier nichts.

So sind wir auf dem Wege zum Bewusstsein, die Bilder und Szenen sind „Übergangsobjekte“ (Winnicott) zur sprachlichen Formulierung. Adelheid Staudte (1980) hat überzeugende Unterrichtsbeispiele für eine ästhetische Arbeitsweise dargestellt: Alltagserfahrungen (mit Spielzeug, Fernsehen ...) werden Kindern der ersten Schuljahre durch spielerische Umgangsformen fragwürdig; die gesamte „Kinderkultur“ steht als Themenrepertoire zur Verfügung (vgl. z.B. Bauer/Hengst 1978, Lenzen 1978, Hartwig 1980). „Machen hilft Denken!“, Rezipierend, reflektierend und vor allem produzierend arbeiten die Kinder im entdeckenden, problemorientierten Lernen an Materialien ihrer Lebenswelt, die Lehrerin bringt Ergänzendes mit. Es entstehen Spiellandschaften, neue Kinderwelten, Geschichtensammlungen, Zeitschriften und Filme, auch zu Themen wie Angst, Unsicherheit oder Neugier, um den Umgang mit solchen Gefühlen zu erleichtern. Die Praxis-Zeitschriften für alle Schulstufen sind voll von ermutigenden Berichten über solche Aktionen. Die Lehrerinnen können oft

feststellen, dass sich schon durch solch vorsprachliches Lernen Einstellungen und Gewohnheiten ändern: Selbstgerechtes, borniertes Verhalten wird aufgelöst, ein verfeinertes Gespür zeigt an, welche Massen-Erzeugnisse mehr und mehr unerträglich werden.

Interpretation Schon die erkundenden Spielszenen interpretieren den ästhetischen Anlass: Sie statten ihn mit Stoffen aus der eigenen Erfahrung und den Träumen aus, sie formen neuen Sinn. Imitationen von Vorgefundenem und Klischees wechseln mit überraschenden Einfällen, Geplantes mit Improvisiertem. Helga Jud-Krepper (1997) erzählt, wie sie mit Grundschulkindern Fernsehserien nachspielte und dabei erstaunliche Variationen evozierte. Gruppen wählen sich eine Serie und eine Thematik, planen kurz die Rollenverteilung und den groben Verlauf, dann improvisieren die Kinder (manchmal in mehreren Anläufen) die Szenen eigenständig. Dabei wird natürlich gesprochen, mit dem ganzen Körper und mit der Sprache. Erkennbar wird, was von den Serien bei den Kindern angekommen ist, was sie daraus machen, wie sie die „Welt“ der Serie verstehen. Hans Dieter Erlinger (1997) weist den Mythencharakter der Handlungen und der Sichtweisen in Fernsehserien nach. Zugrunde liegen also dieselben Grundmuster, die wir aus Märchen und Erzählungen kennen. So wird es leicht, literarische Texte zum Vergleich heranzuziehen, die Bilder durch Sprache zu ergänzen, die Versprachlichung der eigenen ästhetischen Erfahrungen beispielgebend vorzubereiten.

Auch der Meta-Reflexion werden die ästhetischen Erlebnisse so zugänglich: Das zunächst Singuläre der ästhetischen Wahrnehmung ist durch die gemeinsamen szenischen Interpretationsversuche zur Objektivierung geführt worden. Jetzt kann man kontrastieren, vergleichen: nämlich das, was in der künstlerischen Form drinsteckt und was sprachliche Ausformulierung daraus macht. Entscheidend für den Erfolg dieser Phase ist, dass die Lernenden erfahrungsbezogen reflektieren, dass sie wissen, worüber sie miteinander reden. Natürlich ist dabei die eigene Sprechweise bilderreich, metaphorisch; aber gerade so ist sie dem ästhetischen Erleben angemessen. Mit Hilfe theoretischer Modelle kann man nun auch genauer der Machart, der Poetik des Wahrgenommenen nachspüren; gesicherte Begriffe helfen, die eigenen Erfahrungen gültig zu verallgemeinern und andere zu überzeugen.

Identifikation In keinem Reflexionsmodus ist man so nah bei sich selbst wie im ästhetischen: Man hat ja das meiste selbst gemacht, die Anregungen sind mit eigenen Erfahrungen und Phantasien ausgestaltet, nach eigenen Motiven und Ideen. Man handelt zwar im fiktiven Raum, man spricht zwar über Fremdes, meint aber unweigerlich sich selbst.

Eine Seniorenstudentin – langjährige Lehrerin – erfuhr das in einer Seminarstunde schlagartig: Ich hatte per Video Inszenierungen aufgrund einer Filmszene vorgestellt. Am Ende der Diskussion äußerte sie ihr Unbehagen: Da werde Kunst durch platten Alltag ersetzt. Der Film sei so schön und behutsam, und nun: „Mach’s gut! Pass gut

auf dich auf!“ Verflachung. Sie habe das früher auch immer gesagt. Und nie gemocht, immer habe sie sich blöd dabei gefühlt. Als sie dies aussprach, begriff sie auf einmal, dass es eben darum ging in der ästhetischen Erziehung: Mit Hilfe von Kunstwerken sich selbst auszusprechen, zu reflektieren und für sich selbst daraus zu lernen.

In einem „Burgprojekt“ (A. u. T. Knauf 1980: 77f.) verschoben die Kinder im Laufe der Erarbeitungsphase den Schwerpunkt der Thematik auf die Menschen im Mittelalter, insbesondere dann auf die starren Geschlechtnormen. Weil die Lehrer diesen Interessen der Kinder Raum ließen, ergab sich eine besonders starke Identifikation mit ihrer Lernarbeit, die sie zum großen Teil selbst steuerten.

Die wichtigsten Lerneffekte ästhetischen Lernens werden erst später bemerkbar. Dass Heranwachsende eine neue Einstellung in der Selbst- und Fremdwahrnehmung gewonnen haben, kann erkennbar werden u.a. daran,

- dass sie mit Pluralität rechnen, Varianten nicht ausweichen, leichter zwischen Alltag und Kunst unterscheiden;
- dass sie an absolut klingenden Behauptungen eher zweifeln, Eindeutiges in Frage stellen und nicht an einzig mögliche Lösungen glauben;
- dass sie gern Sachverhalte oder Probleme perspektivisch sehen;
- dass sie nicht unbedingt nach fertigen Ergebnissen streben, sondern auch Vorläufiges anerkennen;
- dass sie „Alternativen und Öffnungen ins Unbekannte“ entdecken (vgl. Welsch 1993: 76).

Präsentation Und jetzt schau-spielen! Sich als Neuen darbieten! Man hat doch Aufsehenerregendes vorzuweisen! Daran müssten auch Unbeteiligte interessiert sein! Details aus dem Arbeitsprozess lassen sich zusammenfassen zu einer Zeitung, einer Szenenfolge, einem Feature. Zur Form eignet sich am besten die Collage: Sie zwingt nicht zur geschlossenen Form, lässt Raum für eigene Aktivitäten des Publikums. In einem Videofilm etwa lässt sich der Lernprozess aufzeichnen, mit allen Varianten, mit Kommentaren und den Kritiken. Das Band kann leicht kopiert werden, nicht nur für die Mitwirkenden und ihre Eltern, sondern auch etwa für den Autor des Gedichts oder des Films, den man szenisch interpretiert hat.

Eine szenische Collage lässt sich aus jeder Unterrichtseinheit ableiten, Nachbarklassen sind an solchen „Präsentationen“ immer interessiert: Die Schüler spielen nicht nur Inhalte (aus Texten, Aufsätzen, Unterrichtsgesprächen ...) nach, sondern auch markante Unterrichtsphasen: die Planung, die Beurteilungen, heiße Diskussionsphasen ...



Veröffentlichung des Kultusministeriums Düsseldorf: Ausprobieren, proben, spielen. Handreichungen für szenisches Spielen und Schülertheater in der Sek. I, 1992 (Stefan Koller)

Maßnahmen zur Förderung ästhetischen Lernens Wer diese Darstellungen ästhetischen Reflektierens liest und das alles noch nicht aus eigener Erfahrung kennt, wird sicher skeptisch fragen: Kann man das alles lernen? Ja! Aber beweisen kann ich das nicht.

Alle Berichte über ästhetische Lernprozesse, die ich kenne, sind Erfahrungsberichte, die zeigen, welche Möglichkeiten man bereitgestellt hat und welche Maßnahmen entwickelt wurden, sowie welche erstaunlichen Interaktionsprozesse und Produkte entstanden sind, wer würde schon gern über gescheiterte Lernprozesse berichten? Scheitern ist jedoch nicht die Negation ästhetischer Erfahrung, sondern Teil von ihr. Man kann ästhetisches Lernen fördern, aber ohne jede Garantie auf vorzeigbaren Erfolg. – Wenn man allerdings ästhetische Lernprozesse so stark an politische Praxis bindet wie das in den 70er Jahren – in der Hochzeit ästhetischer Erziehung – üblich war, programmiert man ein Scheitern über kurz oder lang schon ein. Als Ziel wurde etwa definiert, „zunächst die Aneignung und dann die Gestaltung der Le-

benswirklichkeit und Lebensumwelt zu bewältigen“ (Mayrhofer/Zacharias 1977: 11). – „Das heißt, die Veränderung der Bedingungen pädagogischer Praxis ist in dieser selbst zu verankern, bzw. diese konkret – alternativ zu verwirklichen.“ (ebd.: 10). Dass das mal gelingt, wurde dann anschließend dokumentiert. Wie viele sich aber frustriert von solchen Zielen schnell abgewandt haben, weil sie dauerhaft nicht in der gesellschaftlich anerkannten Kultur zu etablieren waren, wissen wir heute erst.

Doch es gibt aus der damaligen Praxis auch sehr viel Positives zu lernen. Wir können heute sehr viel besser erreichbare Ziele definieren, und wir können vor allem Methoden zur Anleitung ästhetischer Praxis übernehmen. Wir können auch nach intensiven Erfahrungen und Untersuchungen eingestehen: Ja, eigentlich müssten Maßnahmen zur Förderung ästhetischen Denkens und Handelns im Rahmen einer Psychotherapie angeleitet werden (vgl. Hany 1993); da wir Lehrer das aber nicht leisten können, beschränken wir uns auf das im Unterricht Machbare (nach Hany, a.a.O.):

- Wir eröffnen in der Schule Räume zur Distanzierung von alltagspraktischen Gewohnheiten.
- Wir sensibilisieren die Wahrnehmungen der Schüler in offenen Lernformen (vgl. Wallrabenstein 1991).
- Wir aktivieren neben den sprachlichen Fähigkeiten auch die Bild- und szenischen Vorstellungen.
- Wir lassen – v.a. in den Problemlösungsphasen – die Schüler selbst ihr Lernen steuern.
- Wir halten uns mit Beurteilungen zurück, v.a. mit Zensuren
- Wir ermuntern immer wieder zur Selbstverbalisierung, zur Versprachlichung der Lernerfahrungen.

Nun zu den Maßnahmen:

1. *Selbstbestimmtes Lernen nach eigenen Interessen* ist für ästhetische Reflexionen unabdingbar; nur: wie leite ich das an? Da ich's nicht befehlen kann, muss ich es durch geeignete Aufgabenstellungen oder durch Vormachen anregen, – in jedem Unterricht: Meine Aufgaben und Reaktionen sind nie normativ; ich nehme Vorschläge von Lernenden ernst wie die von Gleichrangigen. Ich bin erfreut über Originelles, Rätselhaftes muss nicht vereindeutigt werden ... Solche guten Vorsätze wird jeder nach eigenen Erfahrungen fortsetzen können. Doch eine zulassende Grundhaltung reicht nicht aus; hinzukommen müssen gezielte Maßnahmen zur Vermittlung ästhetischer Tätigkeiten. Die stets so gern propagierten „eigenen Interessen“ haben die Lernenden meist noch gar nicht entdeckt. Dafür ist zunächst Gelegenheit zu geben. Schlecht eignet sich dafür der total leere Raum, besser die anregungsreiche Umgebung, viele Beispiele und das Miterleben, welche Interessen andere entdecken. Da Lehrende in ästhetischen Aktionen gleichberechtigt mitmachen, erwarten die Kinder von ihnen konkrete Hinführungen zu Interessen.

Welche Vielfalt ästhetischen und poetischen Umgangs mit Texten, Filmen oder anderen sinnlichen Erfahrungen möglich ist, sollten Lernende mit Hilfe vielfältiger Angebote herauskriegen. Sie müssen es schon selbst erleben, was man mit Spielanlässen alles machen kann. Je formaler die Vorgabe, desto offener der Spielraum. Etwa die einfache Aufgabe, ein Gedicht reihum vorzulesen, löst die unterschiedlichsten Lautgestalten und Prosodien aus, woraus wiederum spontan Diskussionen um deren „Richtigkeit“ entstehen, also zur Interpretation. Oder ein Interaktionsspiel, einem Baumstumpf zu begegnen, regt – weil jeder die Szenen der anderen miterlebt – zur eigenen Erkundung von Einfällen an. Noch offener: „X kommt nach Hause, nur der Vater (die ältere Schwester ...) ist da.“ Wer da spielt, muss wissen: Kann ich nicht weiter, springt ein anderer ein, auch der Spielleiter. Safety first.

Spielregeln sind prinzipiell offen, können miteinander verändert werden; gelten sie, sind sie allerdings strikt einzuhalten. Auch sie geben Sicherheit; Ausbrüche werden gemeinsam bewertet.

Kinder, die mitbestimmen lernen sollen, müssen sich ernstgenommen fühlen und ihre Interessen als zumindest diskutabel erfahren. Oft genug wird der Lehrer Ansätze zurückweisen müssen, weil sie der Lernsituation nicht angemessen sind. Diese schwierige Balance zwischen notwendigem ästhetischen Freiraum und den Unterrichtszielen ist nicht allgemein zu bestimmen, sie muss jeder Lehrende selbst herausfinden.

2. *Selbstgesteuerte Lernformen* sind schon leichter anzuregen: Wenn man den Lernenden in einigen Wochen ein Repertoire an Möglichkeiten aufgezeigt hat und sichtbar in der Klasse verfügbar hält, braucht man darauf nur hinzuweisen. Einzelne oder Gruppen wählen sich bestimmte Vorgehensweisen, schließen sich nach Interessen zusammen und organisieren unter helfender Aussicht selbst ihre Tätigkeiten. Der Lehrer muss v.a. für Differenzierung nach Schwierigkeitsgraden sorgen und darauf achten, dass jeder nach seinen Fähigkeiten beschäftigt ist. Hinweise auf zusätzliche Arbeitsmöglichkeiten, Medien und Texte werden meist gern angenommen.

In Reflexionsphasen sollte die Arbeit dabei immer wieder resümiert, beurteilt und weitergeplant werden, damit metakognitiv der Lernerfolg gesichert und für Transfers verfügbar gemacht wird. Ein Vergleich ästhetischer mit theoretischen Tätigkeiten hilft, die Besonderheiten jeder Lernform bewusster werden zu lassen.

3. *Lernen als konstruktiven Prozess* aufmerksam erfahren zu lassen halte ich beim ästhetischen Lernen für besonders wichtig. Denn Ausgangspunkt ist hier die Erfahrung: Ästhetische Tätigkeiten sind in Gesellschaft und Schule nur in strengen Rahmungen angesehen; Freiräume dafür müssen wir uns erst schaffen, ein Selbstbewusstsein für Normenverstöße erst ausbilden. Deshalb sollten ästhetische Tätigkeiten schrittweise in aktiven körperlichen Operationen eingeübt werden; am Beispiel der Interaktionsspiele habe ich ein solches Programm im Kapitel 6.3.2 dargestellt. Die Kinder lernen sich freizuspielen,

bevor ästhetische Reflexion in hermeneutischen Prozessen ihnen abverlangt wird. Sie sollten auch genau wissen, was zu einer „theaterpädagogischen Ausbildung“ gehört:

- Improvisationstechniken, Szenisches Spiel
- Rhythmik, Percussion, Tanz, Musik, Gesang
- Körper, Stimme, Atem
- Bewegung, Bewusstheit, Sinneserfahrung
- Maskenbau, Maskenspiel, Clowns-Theater
- Szenenstudium, Rollenarbeit
- Theorie, Theater, Theaterpädagogik
- Organisation, Öffentlichkeitsarbeit
- Inszenierung, Regie, Theaterprojekt
- und mehr ... (Programm der zweieinhalbjährigen Aus- und Fortbildung der Landes-AG Spiel und Theater NRW).

Solche Lehren sind den Lernenden unbequem: Man soll erst ein Handwerk erlernen, bevor man spielt? Ja, den guten Sinn können sie selbst an der täglich wachsenden Spielfähigkeit, an der steigenden Kreativität in der Gruppe miterleben: Je professioneller eine Lerngruppe spielt, desto reichhaltiger und ungewöhnlicher werden die Spielprozesse! Und uns Lehrenden erleichtert ein solcher Aufbaukurs einfach die tägliche Arbeit.

Ein Rückblick zeigt dann immer wieder die Konstruiertheit der ästhetischen Produkte: Ein Ergebnis ist von den Regeln und Methoden abhängig, unter denen es entstanden ist, oder gerade eben von den Veränderungen der gewohnten Methoden und den Regelbrüchen.

4. Die Forderung nach *Situiertheit* des Gelernten in den erfolgreichen Trainingsprogrammen gebiert bei ästhetischen Reflexionen allerdings ein spezifisches Kriterium: Ästhetische Lernprozesse werden nicht durch ihre Anwendbarkeit bedeutungsvoll wie die alltagspraktischen und die theoretischen; nicht ihre Brauchbarkeit entscheidet über ihren Lernwert. Sie sind vielmehr wie die Kunst für sich selbst wertvoll. Indem wir ästhetische Lernprozesse durchlebt haben, haben wir unsere Lebenswelt verändert und bereichert. Wir haben alternativen genormten Lebens praktiziert, wir haben einer „unterdrückten Minderheit“ zum Leben verholfen, wir haben Widerständiges, auch Nicht-Integrierbares erzeugt und stehen dazu. Und wie wertvoll das war und ist, kann nur der einzelne Beteiligte sagen, das spürt er, dabei kann er sich nichts vormachen. Wenn er damit auch andere überzeugt, umso besser!

5. Wie sehr ästhetisches Lernen auch *soziales Lernen* ist, werden gerade „Originalgenies“ bestätigen. Individuelle Eskapaden setzen Sozialität voraus, Originelles bedarf der gültigen Materialien, jeder Schöpferische wird von „den anderen“ angeregt – und wenn als Publikum. Allerdings haben soziale Regeln und Rollen hier einen anderen Stellenwert: sie grenzen nicht die Ge-

danken und Tätigkeiten ein, sondern sie sind deren Material. Alles wird „auf die Probe gestellt“. Der Schüler ist nicht mehr nur Lernender, sondern Gebieter, Mitschwimmer und Seiltänzer, der Lehrer ist nicht nur Unterrichtender und Informant, er ist auch Spielpartner und vielfacher Rollenspieler, er ist ein Mensch wie viele andere auch: er hat Vorlieben und Abneigungen, er haßt und liebt, er ist kompetent für ungeahnte Fähigkeiten und kann vieles nicht, was er gern könnte.

Soziale Erfahrungen werden hier von ihren Rändern her gesehen, umso schärfer; die so selbstverständlich erschienene Kultur wird „von außen“ betrachtet, von ihren Alternativen her, „Heimat“ und „Fremde“ sind Teil meiner selbst.

7 Ethisch-politische Sprachreflexion

Wir bewerten Äußerungen immer, unsere eigenen wie die der anderen: *Wird er das so verstehen? – Wieso spricht sie so schnippisch?* ... Die Prozesse des Äußerns und des Verstehens durchlaufen – meist nichtbewusste – Kontrollen; im *Monitoring* achtet unser Gehirn automatisch darauf, ob Äußerungen schema-angemessen sind, ob ihre Formulierungsweise zur Handlungssituation, ihren Bedingungen und Möglichkeiten passt. Die dabei angelegten Werte kennen wir wie unsere Sprache und unsere Kommunikationsformen. *Alltagspraktisch* setzen wir diese Werte einfach als allen gleicherweise bekannt voraus – obwohl wir damit oft anecken, denn diese Werte sind gruppenspezifisch unterschiedlich in jeder Kultur. Solange Bewertungen unseren gewohnten Einschätzungen entsprechen, fallen sie uns gar nicht auf. Beim Sprechen sind wir sehr tolerant gegenüber Abweichungen, denn in Gesprächen lässt sich ja vieles schnell wieder geraderücken. Schriftlichem gegenüber sind wir sehr viel rigider; es ist so fixiert, so fest, scheint so unveränderbar.

Ihre Werte hat die Sprache nicht von sich aus, sie bekommt sie vielmehr *zugesprochen* in gesellschaftlichen Konstellationen; die Werte erlangen *Geltung* wie die Sprachformen und ihre Inhalte, und zwar durch gemeinschaftliches Akzeptieren. Sobald ein Wort ausgesprochen wird, also zum *Ausdruck* wird, fordert es Bewertungen heraus: gemessen an möglichen Alternativen wird es hier und jetzt sozial bedeutungsvoll, und die Beteiligten schreiben ihm aus Interessen und Erwartungen ihre Bewertungen zu.

Was Linguisten neutralistisch als *Varianten* des Ausdrucks beschreiben und in *Wortfeldern* sammeln, das sind doch im sprachlichen Leben der Menschen unterschiedlich bewertete Verhaltensweisen. „Heste jehiert!“ und „Hast du mich verstanden?“ unterscheiden sich in linguistischer Beschreibung nach phonologischen, morphologischen, syntaktischen und semantischen Merkmalen; deren praktische Bewertung folgt aber Verhaltensregeln, die die Beteiligten in ihrer Sozialisation erfahren haben, als Rolle, Position, institutionelle Zuordnung (Schule!). Diese Regeln und Bewertungen entstehen und funktionieren auf einem „Markt“, wie es Pierre Bourdieu in sozio-ökonomischer Beschreibung sieht. „Die Grammatik definiert den Sinn nur ganz partiell, und erst in der Beziehung zu einem Markt wird die Bedeutung der Rede vollständig bestimmt.“ (1990: 12)

Folglich wäre eine *Sprachkompetenz* mit der Fähigkeit, grammatisch richtige Sätze zu bilden, nur ganz unzulänglich bestimmt, hängt sie doch praktisch entscheidend davon ab, ob jemand in der Lage ist, „Sätze zu bilden, auf die gehört wird, Sätze, die in allen Situationen, in denen gesprochen wird, als rezipierbar anerkannt werden können.“ (ebd.: 32) Um geltende Werte zu erlernen, müssen wir lernen, wer von wem wo wann unter welchen Bedingungen welche Ausdrücke als angemessen akzeptiert. Aber indem wir

uns diese Normen aneignen, akzeptieren wir auch die Sozialstruktur, die die Werte sanktioniert, und unseren Platz in ihr. Wir sind stillschweigend einverstanden mit den Konsequenzen der Bewertungen. Wer kommt noch auf die Idee in Frage zu stellen, ob die schriftliche Form des Deutschen zu Recht als „Hochsprache“ anerkannt wird, ob das Befolgen orthografischer Regeln tatsächlich „Intelligenz“ anzeigt und ob das Bildungssystem nichts Besseres zu tun hat als über unzählige Korrektur- und Zensurmaßnahmen diese Werte einzubläuen?

Und auch das ist uns selbstverständlich: Akzeptieren wie Kritisieren geltender Werte ist abhängig von dem Platz in der Sozialstruktur, sie gibt erst den Rückhalt für Wertsetzungen; sie „erlaubt“ dem Einzelnen bestimmte Sprechakte: zu befehlen, zu belehren, zu kritisieren ... Verständigung *gelingt* nur im gesellschaftlich *angemessenen* Rahmen; Sprechen wird als *Handeln* ernstgenommen, wenn es den sozial geltenden Normen entspricht; „die anderen“ müssen die soziale Bedeutung des Gesagten erst anerkennen.

In dieser Sozialisation wachsen wir auf. Wir kennen die zu erwartenden Bewertungen im voraus und richten uns darauf ein. Wir schließen Kompromisse zwischen eigener Intention und vermuteten Erwartungen der anderen, oder aber wir thematisieren die Wertkriterien öffentlich: der eine schüchtern, vorschlagend, die Kriterien selbst gar nicht in Frage stellend, manch anderer grob und aggressiv, ein dritter vielleicht rational oder emotional argumentierend. „Der Sinn für den Wert der eigenen sprachlichen Produkte ist eine grundlegende Dimension des Sinnes für den Ort, auf dem man sich im sozialen Raum befindet.“ (Bourdieu 1990: 63) Dieser Sinn trägt zur Selbstgewissheit bei, er bestimmt die *soziale Identität*.

Was wird bewertet? Was fällt uns eigentlich auf? Eine Formulierung ist falsch, ungenau, merkwürdig, nicht wahr, frech, unglaubwürdig, hochgestochen, abgedroschen ... wie auch immer. Mit Hilfe unseres Verständigungsmodells können wir Übersichtlichkeit in die Urteile bringen:

- Kritiker bewerten die sprachliche Form eines Ausdrucks: falsch geschrieben/ausgesprochen, klingt rheinisch, ist grammatisch nicht möglich, nicht (ganz) verständlich ...
- Kritiker bewerten die gesellschaftliche Normalität eines Ausdrucks: unangemessen, geht nicht auf Hörer/Leser ein, steht ihm nicht zu, passt nicht hierhin ...
- Kritiker bewerten die Wahrheit der Sachverhaltsdarstellung: unwahr, gelogen, ungenau, oberflächlich, unklar, nicht informativ, unsachlich ...
- Kritiker bewerten die Wahrhaftigkeit der Äußerung: anmaßend, nicht intentionsgemäß, scheinheilig, nur so hing gesagt ...

Wir merken schon: Meist ist, wenn Sprachliches bewertet wird, die Sprache gar nicht gemeint. Man kritisiert die Äußerung und meint

- gesellschaftliche Normen, ihre Geltung in einer Situation, gruppenspezifisch gewohnte Wertsetzungen;
- den gemeinten Sachverhalt, seine Sichtweise, die eigene Kenntnis davon, die eigene Darstellungsgewohnheit;
- den Sprecher mit seinem Weltbild, seiner Art zu denken, zu fühlen, seinen persönlichen Stil.

Als dominante Gegenstände der Kritik können wir also die vier Situationsfaktoren *Sprache, Sachverhalt, Sprecher/Schreiber, Hörer/Leser* unterscheiden. Wer Sprachliches bewertend reflektiert,

- a) fragt danach, wie in einer Äußerung *Sachverhalte* sprachlich dargestellt sind;
- b) fragt danach, welche *sozialen und politischen Verhältnisse* in der Sprachform der Äußerung zum Ausdruck gebracht werden;
- c) fragt danach, was aus den *Innenwelten* des *Sprecher-Ich* in der Äußerung erkennbar wird;
- d) fragt nach der *sprachlichen Form* einer Äußerung selbst.

Dies kann nur eine systematische Unterscheidung zum Zweck einer klareren Gliederung der Probleme sein; praktisch werden Fragerichtungen ineinander übergehen und Dominanzen verschoben werden. *Was* als kritikwürdig erkannt wird, hängt stark vom sozialen Empfinden des Einzelnen ab. Mit oder ohne „Streitkultur“, ob wir wollen oder nicht, oft müssen wir uns einem Streit um Wertkriterien stellen.

Metakommunikation und Diskurs Ethisch-politische Reflexionen auf Sprachliches gelten Wert-Fragen innerhalb der Sprache selbst, oder aber in den Beziehungen sprachlicher Phänomene zu gemeinten Sachverhalten oder den beteiligten Personen. Sie fordern *subjektive* Entscheidungen mit Konsequenzen im *sozialen* Umfeld. In der Praktischen Philosophie werden die subjektive und die soziale Dimension der Entscheidungsfreiheit unter den Begriffen *ethisch* und *politisch* besprochen:

Während die Ethik das menschliche Handeln mehr unter der Perspektive des handelnden Subjekts untersucht, behandelt die Politik die institutionellen Bedingungen, unter denen ein glücklich gelingendes persönliches Handeln möglich ist. (O. Höffe 1980: 30)

In der neuropsychologischen Beschreibung menschlicher Geistestätigkeit hatten wir gesehen, dass unser Gehirn alle Erfahrungen bewertet *aus bisheriger Erfahrung im Hinblick auf zukünftige Handlungs-, Erkenntnis- oder Lebensmöglichkeiten*. Jede Bewertung *gründet* also in einem vorhandenen Wertesystem („Warum?“) und *zielt* auf einen Zweck („Wozu?“). So sehr ich daran *glauben* muss, dass mein Wertesystem richtig ist, so sehr weiß ich aber auch, dass sich meine Wertsetzungen in der Zukunft bewähren müssen. Darin bin ich unsicher, – ich erlebe ja oft genug ganz andere Einschätzungen! –

aber ich muss an meine Maximen glauben, um handlungsfähig zu sein. Meine *Maximen* sind subjektive Sollensvorstellungen; alltagspraktisch unterstelle ich zunächst mal den anderen dieselben, aber ich weiß, dass es damit immer wieder Probleme gibt; theoretisch und ästhetisch müssen die Sollensvorstellungen explizit auf ihre Gültigkeit befragt werden. Menschen derselben Kultur und gleicher Sprache verfügen zwar über dieselben Werturteilswörter und bekannten Werte, bevorzugen jedoch jeweils verschiedene Wertsetzungen.

Universale Kriterien gelingender Verständigung Menschen derselben Kultur und Sprache können sich über unterschiedliche Bewertungen verständigen, *metakommunikativ*, auch das weiß ich. Aber auch in der Metakommunikation wird ja wieder bewertet! – gelangen wir da nicht in einen Teufelskreis? So offen jeweils der Ausgang der Diskussion über die richtigen Werte ist, so unverrückbar fest und sicher müssen die *Wege des Aushandelns* sein: Für eine offene Diskussion über hier und jetzt richtige Werte und Normen brauchen wir allgemeine Prozessnormen, allseits gleich unterstellte Erwartungen an eine gelingende Kommunikation:

- Die Verständigung muss für alle Beteiligten *verständlich* formuliert sein;
- die Aussagen müssen *wahr* sein in dem Sinne, dass sie sich auf gleich-er Weise erkennbare Sachverhalte beziehen;
- die Äußerungen müssen allen Beteiligten/Betroffenen gegenüber *angemessen* sein, d.h. ihre normativen Erwartungen berücksichtigen;
- die Äußerungen müssen *wahrhaftig* sein in dem Sinne, dass sie jederzeit vertreten werden können.

Werden diese Verständigungsnormen in Frage gestellt, beginnt ein *Diskurs*. Jetzt geht es darum, die Vernünftigkeit des menschlichen Miteinanders wieder herzustellen, zu sagen: Es ist vernünftig, verständlich zu reden oder zu schreiben, sonst kannst du es doch bleiben lassen; es ist vernünftig, angemessen zu sprechen und wahrhaftig usw.; aber: Was soll uns hier und jetzt als verständlich, wahr und wahrhaftig gelten? Welches Kriterium ist uns am wichtigsten? Die Kriterien gelingender Verständigung können vernünftigerweise nicht zur Diskussion gestellt werden; sie sind nicht abzulehnen, denn sie werden von jedem jeder Kommunikation unterstellt. Aber: Sie müssen diskutierend auf die Situation bezogen werden! Es bedarf eines langen Reifungs- und Lernprozesses, um einzusehen und zu akzeptieren, dass es vernünftig ist, dieselben Erwartungen, die ich an andere habe, auch diesen anderen zuzugestehen. *Vernunft* gründet dabei im Prinzip der Verallgemeinerung; Kant fasste den Grundsatz in den „Kategorischen Imperativ“: „Handle so,

dass die Maxime deines Handelns jederzeit Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung sein könnte.“¹

Die universalpragmatischen Prozessnormen können längst nicht alle Menschen bewusst befolgen oder formulieren; doch alle Menschen erwarten ihre Einhaltung vom anderen und tun so, als hielten sie sie selbst ein. Das müssen sie tun, um Gesellschaften ausbilden und in ihnen leben zu können (vgl. Habermas 1981). Vom unbewussten, instinktiven Urteil zum reflektierten, verantworteten Bewerten von Normen führt ein langer Weg des Erwachsenwerdens. Lawrence Kohlberg hat auf Piagets Kognitionstheorie ein Stufensystem erarbeitet, nach dem der Weg des Lernens beschrieben werden kann, zu einem prinzipiengeleiteten Argumentieren fortzuschreiten (vgl. Kohlberg/Turiel 1978): Beim Aufwachsen tun wir zunächst alles um der eigenen Lust willen, wir wollen glücklich sein auf Erden, – alles andere kommt danach! In der Grundschulzeit lernen wir dann mehr und mehr auch das Glück des Miteinanderseins schätzen: Wir wollen mit verschiedenen Gruppierungen glücklich sein, dafür beachten wir auch ihre Normen und leisten unsere Beiträge zum Wohl der anderen: wir entscheiden konventionell. Schließlich in der Pubertät fangen wir an, Normen kritisch zu überschreiten und uns an humanen Prinzipien der Menschlichkeit zu orientieren. Jetzt ist es vernünftig, nur glücklich zu sein, wenn es auch anderen, und zwar möglichst vielen, gut geht. Doch dahin gelangt nur ein kleiner Teil der Menschheit; Kohlbergs Phasenmodell beschreibt, auf welchen Niveaustufen Menschen ethisch argumentieren können:

- I. Die *vorkonventionelle* Phase moralischen Urteilens entspricht in der Denkentwicklung den ersten Lebensjahren bis zum Beginn altruistischen Denkens (etwa 7./8. Lebensjahr). Maßstab ist das eigene Ich in der Sichtweise „natürlicher Identität“: Ich bin das Zentrum der Welt, deshalb ist alles gut, was mir gut tut.
 1. Stufe: Gut und richtig ist, wofür ich gelobt und nicht bestraft werde.
 2. Stufe: Gut und richtig ist, was meinen eigenen Interessen und Bedürfnissen (auch denen meiner besten Freunde) dient.
- II. In die *konventionelle Phase* kann das Kind eintreten, wenn es das Rollendenken beherrscht und Gruppennormen als *sinnvoll und positiv* erfahren kann.
 3. Stufe: Gut und richtig sind Gruppennormen, denen ich wegen vorbildlicher Bezugspersonen folgen will.
 4. Stufe: Gut und richtig sind auch anonyme Normen, die in von mir akzeptierten Gruppen gelten.
- III. Zum *postkonventionellen Urteilen* bedarf es der formalen Denkfähigkeit (von der Vorpubertät an). Geltende Normen werden aufgrund universaler Prinzipien (Würde, Gleichheit ... die „Menschenrechte“) in Frage gestellt und diskursiv „vernünftiger“ formuliert.

¹ Vgl. I. Kant, Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, Bd. IV, S. 416. Zur Geschichte dieser fundamentalen Maxime vgl. E. H. Erikson 1971. Die bisher vorgeschlagenen Wege zur Praktizierung untersucht: R. Bubner 1976: 201–290.

5. Stufe: Vernünftig ist, was im Sinne eines Sozialvertrages an beiderseitigen Rechten und Pflichten ausgehandelt wurde (situative Geltung bei weiterbestehenden Konventionen).
6. Stufe: Vernünftig ist, was generell den universalen Prinzipien entspricht und was mein Gewissen verantworten kann.

Diese sechste Stufe ist aber immer noch an die monologische Gewissensentscheidung gebunden. Deshalb haben Apel (1973) und Habermas (1976) vorgeschlagen, aus der sechsten Stufe des Kohlbergschen Systems eine siebte Stufe auszugliedern. Sie wird notwendig, weil es einen qualitativen Unterschied ausmacht, ob jemand sich die Prinzipien selbst setzt oder diese Prinzipien diskursiv zur Diskussion stellt. In der siebten Stufe muss also nach dem sokratischen Prinzip der dialogischen Prüfung von Geltungsansprüchen immer wieder ermittelt werden, was im Hinblick auf alle Betroffenen gut und richtig sein kann. Im praktischen Diskurs wird der sonst nur unterstellte Grundsatz der Verallgemeinerungsfähigkeit nach dem Prinzip der Verständigung de facto dialogisch erprobt.

Am Kohlberg-Modell kann man gut ablesen, warum die alltagspraktische Einstellung zu Werten durch theoretische Aufklärung überwunden werden muss: Die Reichweite der Argumentationen auf den ersten Stufen ist nicht sehr groß: Ich-bezogen präkonventionell kann ich niemanden, der nicht mit mir übereinstimmt, davon überzeugen, dass meine Bewertung richtig ist. Konventionell gelingt das schon innerhalb der kulturellen Gruppen, die denselben Normensystemen folgen, anonym noch besser als nach gemeinsamen Vorbildern: Wertkonflikte zwischen unterschiedlichen Kulturgruppen jedoch lassen sich nur in universaler Orientierung an Prinzipien austragen. Das muss man lernen, und dazu braucht man viel geprüfte Informationen über Sachverhalte, Ich-Ansprüche, Normensysteme und sprachliche Ausdrucksvarianten. Wissenschaften müssten nach diesen Informationen gefragt werden. Welche?

Können Sprachwissenschaften die notwendigen Informationen liefern?

In vielfältigen Bereichen sprachwissenschaftlicher Arbeit sind immer schon auch Wertfragen diskutiert worden. In ständiger Auseinandersetzung mit denen, die generell jede Bewertung in der Wissenschaft ablehnten, behaupteten sich Richtungen der „Sprachkritik“ mit unterschiedlichen Zielen, die sich auch gegenseitig kritisierten. Vor allem strittig war und ist, woher eine Sprachkritik begründet sein soll. Rainer Wimmer (1982) führt die Rechtfertigung einer Antwort vor: Wimmer will eine linguistisch begründete Sprachkritik, die unterscheidbar ist von – vor allem marxistischer – Ideologiekritik. Die „Bewertung eines X durch ein Y unter Berufung auf ein Z“ (294) kann sich in linguistischem Interesse nur auf „Normierungshandlungen“ von Sprechern/Sprechergruppen beziehen“. Normen definiert er leider psychologisch als „Ausdruck des Bedürfnisses, eigene Handlungsmuster auch von anderen befolgt zu sehen“. Das Ziel der wissenschaftlich fundierten Kritik soll eine „menschenwürdige und kultivierte Diskussion in Konflikten“ sein. Auslöser

werden „meist semantische“ Probleme sein (300), also etwa die Frage, ab wann ein Verdächtiger als „Terrorist“ bezeichnet werden darf.

Entsprechende linguistische Analysen erweisen sich dann im Vergleich mit politologischen, mentalitätsgeschichtlichen oder sozialwissenschaftlichen Analysen als ziemlich banal; denn an entscheidender Stelle muss die „linguistisch begründete Sprachkritik“ passen, „da die Linguistik über keine fachspezifische Kompetenz zur Beurteilung der Beziehung zwischen Aussagen und den Wirklichkeitsausschnitten, über die etwas ausgesagt wird, verfügt.“ (Dieckmann 1988: 1780) Was kann eine Sprachwissenschaft „aus sich heraus“ bewerten?

In angemessenen soziologischer Sicht unterscheidet Klaus Gloy (1980; vgl. auch Bartsch 1985) *linguistische Normen* des Sprachsystems von *Kommunikationsnormen* in soziolinguistischer Beschreibung. Systemlinguistisch werden – situationsunabhängig – *Regeln* definiert, welche explizieren, nach welchen Normen in einer Sprachgemeinschaft Sätze als grammatisch *richtig* und Wörter als semantisch *richtig* gelten. Soziolinguistisch werden Sollensvoraussetzungen und normative Erwartungen beschrieben, die die *Anwendung* von Sprachmitteln in bestimmten Situationen im Handeln bestimmter Personengruppen kontrollieren; sie werden nach dem Kriterium der *situativen Angemessenheit* beurteilt. „Aus der Darstellbarkeit regelmäßigen Sprachhandelns in Form linguistischer Regeln folgt jedoch nicht, dass diese linguistischen Regeln identisch sind mit den handlungssteuernden Regeln“ (Gloy 1980: 365). Beide werden in sprachkritischen Äußerungen von Laien und von Wissenschaftlern oft verwechselt; ich hatte schon in sprachpsychologischer Beschreibung auf diesen wichtigen Unterschied hingewiesen.

Neben den *Normen des Sprachsystems* („richtig“) und den *Normen der Kommunikation* („angemessen“) nennt Gloy noch *Normen der Äußerungsqualität* („Stil“). Von diesen *Produktnormen* setzt Gloy die *Prozessnormen* ab, welche regeln, wie Menschen Normen anwenden; da Sprachnormen in *Kommunikation* Geltung erlangen müssen und nur selten explizit durchgesetzt werden, „wissen“ alle Menschen, wie sie mit Sprachnormen so umgehen müssen, damit ihre Verständigung gelingt: Habermas hat diese Erwartungen und Unterstellungen in den vier Kriterien gelingender Verständigung formuliert, Grice als Konversationsmaximen. Abschließend sagt Gloy zur *Normenkritik*:

Was, wie weitgehend und welchmaßen legitimiert Normen leisten, kann ... nur unter Berücksichtigung der normetablierenden Interessen (...) und der gesellschaftlichen Folgen dieser Normen bewertet werden. (ebd.: 367)

Sprachwissenschaften – und auch andere Sozialwissenschaften – können versuchen, Normen zu explizieren, theoretisch redlich, das sagt aber noch nichts über ihre allgemeine Akzeptanz. Damit Normen gelten, müssen sie *sozial anerkannt* werden. Deshalb sind die Wissenschaften nur die vorletzte Instanz zur Vergewisserung, und bei weitem keine eindeutige! Verschiedene

Forscher und „Schulen“ kommen zu unterschiedlichen Einschätzungen *innerhalb* jeder Theorie und *zwischen* den Theorien. Für eine schulische Allgemeinbildung brauchen wir uns da nicht einzumischen, aber wir sollten darauf aufmerksam machen, um den relativen und instrumentalen Charakter von Theorien bewusst zu halten: Jede Theorie kann aufgrund ihrer Prämissen und Methoden zu anderen Urteilen gelangen, jede ist auf ihren Erklärungserfolg hin zu befragen.

Eine sprachliche Normenänderung beginnt sich durchzusetzen Ein Beispiel: Es wird immer üblicher, weil-Sätze in der Struktur von Hauptsätzen zu formulieren; diese Normänderung beginnt sich durchzusetzen:

„Peter kam zu spät, weil er hat keinen Parkplatz gefunden.“

Kann eine solche Formulierung als richtig gelten? Bewertet man diesen Fall aufgrund einer konventionellen Grammatik (z.B. Duden-Grammatik 1984: 668 und 1235), stellt man eine Abweichung von der geltenden Nebensatz-Satzgliedfolge fest: das *hat* muss an den Schluss. Eine solche Grammatik fördert also eine normative Einstellung und ein ablehnendes Urteil. Susanne Uhmann (1996) entwickelt im Rahmen einer „Kognitiven Linguistik“ einen theoretischen Ansatz, mit dem sie ein *weil 1* für die bisher übliche Prädikatsform und ein *weil 2* für die neue unterscheidet, die weder grammatisch noch pragmatisch äquivalent seien: Syntaktisch leiteten beide *weil* unterschiedliche Strukturen ein, semantisch habe das *weil 2* noch die Leistung, die Einstellung des Sprechers zu dem im Hauptsatz genannten Faktum anzugeben; pragmatisch schließlich enthalte der Kausalsatz in der neuen Formulierung mit *weil 2* eben zwei eigene Illokutionen. Dies könne dann auch erklären, warum diese Form immer beliebter wird: Setze ich nach dem *weil* mit einem neuen Hauptsatz an, wirkt die Begründungshandlung als eigenständige stärker als in der abhängigen Position.

Die pragmatische Beschreibung leuchtete mir sehr ein, die semantischen und syntaktischen Beschreibungen führen zu langen und komplizierten Lexikon-Einträgen zu *weil 1* und *weil 2*, die für Nichtlinguisten weder verstehbar noch brauchbar sind. Ich fragte Frau Uhmann, warum sie aus ihrer pragmatischen Erklärung (zwei eigenständige Sprachhandlungen) nicht die Konsequenz zöge, die neue Formulierungsweise grammatisch als unvollständigen Hauptsatz zu beschreiben, der nach dem *weil* abgebrochen und durch einen neuen Hauptsatz fortgesetzt wird. Darauf antwortete sie: „Dann verschenken Sie ja eine Menge Analysemöglichkeiten.“ Anhand solcher Beispiele können wir Schülern sehr anschaulich deutlich machen,

- a) dass innerhalb von Theorien andere Wertkriterien gelten als in der Lebenspraxis;
- b) dass es von der Wahl der Theorie abhängt, zu welchem Werturteil man gelangt.

Soziale Bedingungen für Sprachkritik Dies zu wissen ist eine gute Voraussetzung für sprachkritisches Argumentieren in den verschiedenen gesellschaftlichen *Kommunikationsbereichen*: W. Dieckmann (1988: 1782) unterscheidet

- die öffentlich-politische Auseinandersetzung, meist massenmedial vermittelt, aber jeder kann sich beteiligen, jeder ist relevant;
- die Massenmedien selbst: einzelne Medien, Gruppen, Konzerne;

- die öffentlichkeitsnahe politische Sprachkritik: populärwissenschaftliche, journalistische Publikationen;
- die Wissenschaft, etwa politologische, soziologische, linguistische ... Ideologieforschung;
- die Ausbildungsinstitutionen, Lehrpläne, Schulen, Lehrerbildung.

Innerhalb solcher Institutionen und Situationen werden wir jeweils zu fragen haben: *Wozu wird hier Sprachkritik geübt?* Geht es primär darum,

- Verständigungsprobleme zu lösen,
- theoretisch oder ästhetisch Erkenntnisse zu gewinnen,
- oder um Kritik mit dem Ziel der Rechtfertigung oder Veränderung von Sichtweisen der Welt und gesellschaftlicher Verhältnisse?

Ein Beispiel: Wie ein Kongress die Gegenstände der Sprachkritik verschiebt

Zu Pfingsten 1984 war ich zu dem alljährlich stattfindenden Akademischen Bildungskongress der FDP nach Mainz eingeladen; ich sollte sprechen über „Gesellschaftsveränderung durch Sprachlenkung“: man erwartete einen Bericht über mein „1984“-Seminar. Zu Beginn sagte ich: „Ein Länderinnenminister ist u.a. für Ruhe und Ordnung im Lande zuständig. Deshalb gibt das niedersächsische Innenministerium eine Zeitschrift „Unsere Sicherheit“ heraus. In deren März-Ausgabe 1984 wird – anscheinend zur Förderung der Sicherheit – die „Sprachschwäche des Staates“ beklagt: „Das sprachliche Unvermögen staatlicher Stellen“ lasse „Sprachverwilderung“ und „Sprachverwirrung“ zu. Als Beispiele für solche wilden und wirren Ausdrücke wurden dann genannt: *gewaltfreier Widerstand*, *Widerstandsrecht*, *Berufsverbot* oder *gezielter Todesschuss*. Ich beschrieb theoretisch nüchtern, wie wir uns mit Hilfe der Begriffe „Sachverhalt“ und „Tatsache“ (= sprachlich gefasster Sachverhalt) der Problematik genähert hatten: Der Sachverhalt: Ein Polizist schießt gezielt auf einen Menschen, von dem er sich bedroht fühlt. Dieser Sachverhalt wird diskutiert, muss sprachlich gefasst werden; dabei entstehen zwei Tatsachen: der „gezielte Todesschuss“ und der „finale Rettungsschuss“. Welche Tatsache ist wahr?

Das mag ein philosophisches Problem sein, praktisch hat die Zeitschrift des Innenministeriums längst entschieden: „Sprachverwilderung und -verwirrung“! Ein starker Staat wird wohl den „finalen Rettungsschuss“ als einzig richtigen Ausdruck durchsetzen können: „Sprachpflege“!

In diesem Tenor sprach ich zu den Akademikern der liberalen Partei, meines „Ankommens“ sicher, abgestützt durch wissenschaftliche Analysen. Doch als ich endete, folgte einminütiges Schweigen. Schließlich meldete sich ein junger Mann, der Sohn des Tagungsleiters. Er stimmte mir zu, diese Sprachpflege sei ja in der Politik üblich ... und wollte von seinen Schulerfahrungen erzählen. Da unterbrach ihn sein Vater, das gehöre nicht hierher; statt dessen öffnete jetzt die Versammlung die Schleusen mit Attacken zur Beschimpfung gegen mich: wie ich denn dazu käme, diese allseitig gebilligten Verfahren derart zu kritisieren ...

Was ich nicht gewusst hatte: Unter den Zuhörern saß der Vorgänger des FDP-Innenministers, von dem ich einleitend berichtet hatte. Aufgebracht sprang er immer wieder von seinem Stuhl hoch, der Solidarität seiner Leute sicher: „Ja was glauben Sie denn, warum wir so vorgehen müssen?“, fragte er mich und antwortete selbst: „Weil wir eine politisch andere Vorstellung haben wollen!“

Wer war jetzt der Naive? Doch einfach war es nicht, zwei weitere Tage in dieser Gemeinde auszuhalten. Bis auf zwei Herren schnitten uns alle eisig, der Schatzmeister wollte beim Abschied das Honorar kürzen.

So wurde unerwartet die wissenschaftlich begründete semantische Sprachkritik zu einer lebenspraktischen Kritik politischer Verhältnisse bis hin zur Kritik an den Innenwelten der Beteiligten. Und zu einer „kultivierten Kommunikation“, wie sie Wimmer vorschwebte, waren wir alle – trotz akademischer Bildungsinteressen! – unter den Umständen nicht in der Lage.

Damit wird man immer rechnen müssen: Sprachkritik ist nicht auf *eine* Frage- richtung, auf *einen* Gegenstand des Interesses zu beschränken. Wissenschaftliche Publikationen, die die kritischen Probleme auf einen Theorierahmen verkürzen, spielen – u.a. deshalb – in der gesellschaftlichen Diskussion keine Rolle. Wer sich kritisch äußert, fordert Widersprüche heraus; sie sind die Konsequenzen wertender Äußerungen; leider werden sie viel zu selten ausgesprochen und zur Kenntnis genommen.

Öffentliche Sprachkritik Nur Mut! Denn „Sprachkritiker sind wir doch alle!“ überschreibt eine Soziolinguistin und Sprachdidaktikerin (Neuland 1990) einen Aufsatz. Diese Erkenntnis wird schwer durchzusetzen sein, denn Kritisieren ist sehr negativ besetzt, Kritik wird im allgemeinen mit Tadel gleichgesetzt, deshalb entsteht immer ein Gefühl des Bloßgestelltwerdens. Der Kritiker braucht schon einen institutionellen Schutzraum, um auch zur Kritik befugt zu sein. Wer bei seinem Nachbarn einen falschen Dativ feststellt, wird ihm das in der Regel nicht sagen, wohl aber sich gegenüber der eigenen Frau über dessen „schlechtes Deutsch“ mokieren.

Privilegiert zur Sprachkritik scheint der Lehrer; er muss Fehler der phonodischen/graphemischen und grammatischen Sprachform anmerken und korrigieren, ebenso „Ausdrucksfehler“ der unwahren und unangemessenen Bezeichnung, oft findet er sogar Unwahrhaftiges. Im Zweifel wird ihm geholfen vom „Sprachtelefon“ oder von Ratgeberbüchern „für Zweifelsfälle“. Und je höher der Schulabschluss, desto häufiger setzen ihre Schüler später diese Kritiken fort. Beliebt sind Leserbriefe, um die eigenen Sprachansichten zu generalisieren. „Sprachglossen“ in Zeitungen oder Kultursendungen tun nichts anderes, doch sind sie durch ihren feuilletonistischen Status als professionell ausgewiesen. Natürlich nehmen Sprachwissenschaftler solche Kritiken nicht ernst, sind die Klagen doch von linguistischen Kenntnissen nicht getrübt, stützen sich allenfalls auf konventionelle Sprachbeschreibungen. Die Argumentation solcher „Sprachplaudereien“ ist meist die folgende:

Ein Wort wird kritisiert: „*Maßnahme*“; es ist eine Worthülse, man kann alles hineinstopfen: Judenvernichtung (nicht Menschen, sondern „Maßnahmen werden ergriffen“), Straßenbau, Rationalisierung, Arbeitsbeschaffung ... Es ist ein „aufgeblasener Begriff“.

Nun der Rückgriff auf die Etymologie: Dabei steckt in der „*Maßnahme*“ etwas sehr Bescheidenes: die Rittertugend des „*Maßhaltens*“. Die gab es höchstens noch bei Ludwig Erhard.

Die Sinnentleerung des Wortes *Maßnahme* ist ein typisches Zeichen für den unaufhaltsamen Verfall unserer Sprache: die früher so konkret fassbaren Wörter sind durch unkontrollierte vielfältige Anwendung auf alles mögliche, ja sogar auf fürchterliche und verbrecherische Sachverhalte allgemein und damit leer geworden, Hülsen eben, Schoten ...

Schließlich die Konsequenzen: „Maßnahme ist das Unwort unserer Tage; vielleicht sollte man es auf den Index setzen: Eine Notmaßnahme zur Verbesserung unserer Sprache.“ (Nach der „Sprachplauderei“ in der Sendung „Mosaik“ des WDR am 11.6.96)

Die „öffentliche Sprachkritik“ kennt die kontemporäre linguistische Sprachkritik nicht, und die wissenschaftlichen Profis haben es nicht geschafft, ihre Erkenntnisse populär wirksam werden zu lassen. Alltagsbewusstsein steht gegen theoretisches Denken. Wer überzeugt ist, dass „die Sprache verfällt“, und sich in solchem „kritischen Bewusstsein“ sauwohl fühlt, nimmt doch wissenschaftlich erarbeitete und gesicherte Fakten gar nicht zur Kenntnis, etwa dass Sieber und Sitta (1992: 77) schreiben:

Das sprachliche Vermögen von Menschen (insbesondere von jungen Menschen) heute wird – gemessen an den Anforderungen, die eine moderne Gesellschaft stellt – möglicherweise mit einem gewissen Recht als nicht hoch genug eingeschätzt; es ist aber sicher nicht niedriger als zu anderen Zeiten, oder sogar: Es war wohl noch nie so hoch, nur: Es hat auch noch nie so hohe Anforderungen an dieses Vermögen gegeben.

Mit wieviel Partikeln und Adverbien sich hier die Sprachwissenschaftler zu einer theoretisch haltbaren Aussage schlängeln! Ihre ausgetüftelte Formulierung, die jeden möglichen Einwand vorwegnehmen will, mag zwar wahr sein, aber was soll der sprachkritische Laie darauf sagen? „Ihr Fachleute relativiert immer alles! Warum könnt ihr denn nicht einfach zugeben, dass sich die Leute heute nicht mehr so viel Mühe geben beim Sprechen und Schreiben? Immer sind es die Verhältnisse! Von wegen heute höhere Anforderungen! Wir mussten früher ...“ Und so weiter, ein Gespräch wird so nicht möglich. Die Leute, so meinen Sieber und Sitta, haben einfach keine positive Einstellung zur Sprache: „Man wird den Eindruck schwer los, dass nicht „Sprache“ oder „Sprachgebrauch“ so im argen liegen als vielmehr die Meinungen, die darüber verbreitet werden“ (ebd. S. 83). Könnte die Schule etwas daran ändern? „Sprachunterricht *könnte ja grundsätzlich* einmal von der Freude an Sprache ... ausgehen!“ (ebd.) Ja, das könnte er ja grundsätzlich einmal, aber leider haben wir alle die Erfahrungen von der „Notlage um den reflexiven Arbeitsbereich“ (siehe dort) im Hinterkopf, wie soll da Freude aufkommen?

7.1 Kritik der Sprachformen

Es ist in jeder Bevölkerung üblich, sich über Sprachliches wertend zu äußern. Alle Ausdrucksmittel sind dazu geeignet: nicht nur Adjektive und Partikel oder die stilistisch besonders auffallenden („gehoben“ – „vulgär“) Ausdrücke, nein, jedes Sprachmittel kann eine Wertung zum Ausdruck bringen. Aber haben die Wörter selbst bestimmte Werte? Und gibt es auch wertvolle Sprachen oder Sprechweisen? Die Leute reden darüber, also glauben sie daran. Sprachwissenschaftler nehmen die Laienmeinungen zwar mal zur Kenntnis („Volkslinguistik“), aber eher schmunzelnd als konsequent. Doch für eine Förderung kompetenter Sprachkritik ist es unverzichtbar zu wissen, mit welchen Meinungen, Einstellungen und Argumenten man sich auseinandersetzen müssen wird.

1986 trug Gerhard Stickel Ergebnisse einer Umfrage und einer Analyse von Leserbriefen zu heutigen Sprachauffassungen vor (1987). Die Auswertung der Leserbriefe und der Befragung ergab: Bis auf wenige Ausnahmen haben die Sprachkritiker – es sind vor allem Hochschulabsolventen! – ein verdinglichtes Verhältnis zur Sprache: Sprache wird zu einem selbständigen Wesen – handlungsfähig oder Opfer, – hypostasiert. Anlässe zur Kritik sind Abweichungen von dem – als allzeit allgemeingültig angenommenen – Kulturgut Sprache in Orthografie, Grammatik, Stilistik und den „eigentlichen“ Wortbedeutungen; andere Auslöser sind Stereotype und Fremdwörter. Die Begründungen für die Sprachkritik zeigen, dass den Leuten selbst nicht auffällt, dass sie mit ihrer Kritik gar nicht Sprachliches meinen, vielmehr:

- „unzulässige“, also fremde Denkweisen und moralische Haltungen anderer, besonders von Amtsträgern,
- fremde Lebensweisen von Gruppen,
- nicht gewollte politische und soziale Verhältnisse.

Auch „entwickeln“ kann sich nach Meinung der Leserbriefschreiber die Sprache, natürlich zum Schlechten, wie fünf Sechstel der Befragten meinen; positive Erscheinungen sehen ganz wenige: Vereinfachung, Bereicherung, mehr Toleranz, nützliche Neuprägungen. Fast alle aber wollen auf Sprache und Sprachgebrauch einwirken, kaum einer weiß jedoch wie, manche schlagen mächtige Instanzen vor von den Medien bis zum Bundespräsidenten. Diese Hilflosigkeit ist erklärlich: Wer nicht merkt, dass er über „die Sprache“ politische Überzeugungen von kulturellen Lebensformen kritisiert, selbst eine normative Einstellung an den Tag legt und diese Haltung in Schule und Medien gestützt sieht, kann diese Verhältnisse nicht ändern. Bezeichnenderweise fordert gerade ein Pädagogikprofessor „mehr öffentliche und möglichst volksnahe Sprachkritik“: Wozu? Die lenkt so schön von der Diskussion der tatsächlichen Probleme im Zusammenleben der Menschen ab.

Und den Sprachwissenschaften zeigt die Volksmeinung: Ihnen ist es bis heute nicht gelungen, Kontakt zur Bevölkerung herzustellen. Weder Sach-

kenntnis noch nichtnormative Haltung in Fragen sprachlicher Verständigung konnte vermittelt werden, trotz über 2000 Pflichtstunden Deutschunterricht, trotz ... jeder kennt weitere Bemühungen.

Aufklärung der Öffentlichkeit Was wäre zu tun? Zunächst wäre darauf aufmerksam zu machen, dass wir alle im Alltag dauernd bewerten – meist nebenbei, unter anderem eben auch sprachliche Ausdrucksformen. Und wie immer ist es entscheidend für die Kompetenz einer wertenden Handlung, wie jemand diese Wertung vorbringt, worauf er damit hinauswill und dies eventuell begründet. Eine Familie hört im Radio die Düsseldorfer Theater-Intendantin sagen: „Theater ist nicht das Ort, wo ...“ Die Siebenjährige lacht und wiederholt die Formulierung. Wie werden ihre Eltern reagieren? Pauschal „Schlechtes Deutsch“, „Falsch“, „Und das soll eine Intendantin sein?“ oder aber differenziert weiterfragend und erläuternd: „Ist sicher eine Ausländerin, noch nicht lange hier.“, „Andere Sprachen kennen nicht drei verschiedene Artikel.“, „Die meisten Deutschen wissen auch nicht, was ein grammatisches Geschlecht ist und warum es nicht „das“ sondern „der Ort“ heißt.“ Doch um so reagieren zu können, sind vielerlei Kenntnisse nötig.

Aufmerksam zu machen wäre auch darauf, dass wir aus Ausdrucksweisen schließen auf Alter, Geschlecht, Bildungsweg, regionale und soziale Herkunft ... bis hin zu Persönlichkeitsmerkmalen (etwa: sympathisch, engagiert ...). Eva Neuland erforscht seit Jahren solche „Spracheinstellungen“ (1988) aus der Perspektive einer „Soziologie der Sprache“ (ebd.: 56). Von da her kann sie natürlich das komplexe Problem nicht in den Griff bekommen, da sie es auf die „language attitudes“ beschränkt und die sozialwissenschaftliche Einstellungsforschung nicht einbezieht. Dort werden – wie etwa auch in der Sozialpsychologie – *Einstellungen* als soziale Orientierungen aus einem Kollektivbewusstsein beschrieben. (vgl. Meinefeld 1977; Erdheim 1982) Wegen ihres einseitigen linguistischen Ansatzes sagt E. Neuland zur Frage der Kriterien nur: „Bewertungsmaßstäbe liefert in den meisten Fällen zweifellos (!) die grammatikalische Norm der Standardsprache“ (S. 60).

Schon diese Norm gilt ja nicht allgemein in gleicher Weise; Menschen verschiedener Erfahrung, Bildungswege und Intentionen haben unterschiedliche Vorstellungen von dieser Norm, vor allem von der Rigidität ihrer Handhabung, ihrer Offenheit, ihrer Reichweite. „Die Norm der Standardsprache“ ist doch ein Konstrukt, das wir unterstellen müssen, um das Wunder der Verständigung zu erklären, und als unterstellte Norm ist sie auch von Interessengruppen zu beschreiben. Aber die vielfältigen – sämtlich gescheiterten – Versuche der Sprachlenkung zeigen: Niemand hat die Macht über diese Norm; die Macht der Geltung wird gemeinschaftlich von den Sprechern einer Sprache ausgeübt. Jeder Versuch einer Explizierung sprachlicher Werte und Normen verrät auch seine Zeitgeist-Abhängigkeit, seine Ideologiefanfälligkeit und seine Aufklärungsinteressen. Ein Beispiel:

Das „Bibliographische Institut, Mannheim“, der „Dudenverlag“ ist ein privatwirtschaftlicher Betrieb, jedoch mit dem Ansehen eines staatlichen Instituts mit Gebots-Gewalt.² Dieser Verlag publiziert auch eine Duden-Grammatik mit deskriptivem *und* präskriptivem Anspruch. 1960 lobte der (damals in Deutschland tonangebende) Sprachwissenschaftler und Schulbuchautor Hans Glinz die Dudenredaktion, dass sie in der Bearbeitung von 1959 (31973) „an der Stelle eines ‚dogmatischen‘ einen ‚offenen‘ Duden“ geschaffen habe (ebd.: 27). Als Gegenstand dieser „offenen“ Grammatik wird in der Einleitung die „*Hochsprache*“ genannt und definiert als „oberste, als Ideal angestrebte Schicht der Gemeinsprache“ (S. 25). Kein Hinweis auf die Herkunft des „hoch“ in „Hochdeutsch“ aus einer geographischen Höhenbezeichnung der (von Norddeutschland her gesehen) in Sachsen üblichen Form des Deutschen! Statt dessen wird volksetymologisch eine Hierarchie abgeleitet: Von der „obersten, als Ideal angestrebten“ Form weichen die „unteren“ Sprachschichten ab: die „*Alltagssprache*“ („gutes und korrektes Deutsch“), die „*Umgangssprache*“ („sehr weitherzig“, „mundartlich angelehnt“, „kann auch vulgäre Züge annehmen“). Keine Herleitung, keine Begründung, keine Rechtfertigung der Bewertungen! („Unsere Leser sind gewiß derselben Meinung!“ Gewiß!).

1976 verkündet derselbe Verlag (natürlich nicht dieselben Autoren!) im „Großen Duden-Wörterbuch“ ein ganz anderes Wertsystem: Alle Wörter werden u.a. mit „stilistischer Bewertung“ aufgeführt; diese folgt einem Modell von „Sprachschichten“, das ausgeht vom Mittelwert einer „Normalsprache“, deren Wörter im Stilwert „neutral“ sind (z.B. *beleidigen*: „oberhalb“ dieser Mittelachse werden aufgebaut eine „bildungssprachliche“ Schicht (meist Fremdwörter), eine „gepflegte, gehobene Sprache“ (z.B. „sich befleißigen“) samt einer Sprache der Dichtung. „Unterhalb“ der Mittelschicht werden eingestuft: die „Umgangssprache“ (z.B. „flitzen“), die „burschikose, nachlässige, saloppe Ausdrucksweise“ („bekloppt“), eine „derbe, grobe, gewöhnliche“ („Arsch“) und schließlich eine „niedrige, obszöne, vulgäre Ausdrucksweise, die Gossensprache“ (etwa „vögeln“).

Wiederum kein Wort zur Begründung, kein Forschungshinweis, keine Rechtfertigung: dabei haben sich doch die Wertvorstellungen des Verlages zur Sprache in den letzten zehn Jahren total geändert.

1984 bietet der Verlag wieder ein völlig anderes Bild, die Normen der Sprache scheinen nicht sehr stabil zu sein! Es gibt jetzt ein „Gesamtgefüge

² Eklatant deutlich wurde dies jüngst: Ein Jurist (!) hatte sich in einer Eingabe ans Bundesverfassungsgericht die Rechtschreibreform (1996 verkündet) verboten als Eingriff in seine persönliche Freiheit. Er wurde aufgeklärt: Er könne weiterhin schreiben wie er wolle, niemand könne ihn zu einer Orthografie zwingen. Einzig die Lehrer seien aufgrund des KMK-Abkommens von 1948 verpflichtet, im Unterricht die vom Dudenverlag zuletzt publizierten Schreibweisen zu lehren und zu kontrollieren.

der Existenzformen der deutschen Sprache“ (Drosdowski 1984: Einleitung), innerhalb dessen der „Standardsprache“ = „Hochsprache“ = Verkehrs- oder „Einheitssprache“ eine „Leitbildfunktion zukommt, weil sie – im Gegensatz zu Mundarten, lokalen Umgangssprachen und Gruppensprachen – Trägerin und Vermittlerin von Kultur, Wissenschaft und Politik ist, in der Literatur, in den Medien, in Schule, Universität und Kirche und in allen anderen öffentlichen Bereichen verwendet wird.“ Man höre und staune! Welch ein Kulturbegriff! Welcher Mischmasch von Sprechweisen – sie müssen nur institutionell gebunden sein – wird hier unter denselben „Standard“ gedeckelt! Welche Unfähigkeit trotz wissenschaftlichem Anspruch, sich des Wertproblems anzunehmen!

Was können Sprachwissenschaftler zur Richtigkeit der Sprachformen sagen?

Lexika führen Wörter auf, die für einige Zeit in einer Sprachgemeinschaft Geltung erlangt haben. Sie gelten, wenn und solange sich Menschen mit ihnen verständigen, – um so gültiger, je weniger sie auffallen. Dasselbe gilt für Wortformen (Morpheme), Satzstrukturen und Wortbildungsverfahren.

Jeder kann aufgrund seiner Sprachkenntnis beurteilen, welche Phonemfolgen, welche Wörter und Wortformen, welche Wortbildungsverfahren und welche Satzstrukturen im Deutschen *unmöglich*, *möglich* oder *realisiert* sind. Diese native-speaker-Urteile können Linguisten systematisch erklären, indem sie die entsprechenden Regeln formulieren. Betrachtet man eine Sprache als Systemoid (Glinz), dann bestimmen seine Regeln einen Kreis von Möglichkeiten, die nicht alle realisiert zu sein brauchen, aber doch bestimmte Formen ausschließen. Kann man sich im Deutschen „mit jemandem erfreunden“? Mein Sohn bildete das Wort mit 5 Jahren, der Grammatiker wird auf Analogien hinweisen wie *erfinden* oder *sich erfreuen*. Es ist also möglich.

Was aber möglich ist, regeln die Normen. Muss man sie nennen können? Natürlich nicht, nicht einmal um sie zu ändern, schon eher um sie zu diskutieren. Grammatiker versuchen, diese Normen zu explizieren, da kann man sich gegebenenfalls fachlichen Rat holen, in „Zweifelsfällen“. Doch gerade dabei bleibt man ratloser zurück, vor allem wenn man redlicherweise mehrere Fachleute befragt hat. Ob *als* oder *wie* nach Komparativ *einzig richtig* ist, hängt vom Befragten ab (vgl. Betz 1975: 24ff.; Deubzer 1980: 35ff.); das Beispiel der Hauptsatz-Syntax nach *weil* habe ich schon erwähnt. Dabei können natürlich auch Linguisten Fehler unterlaufen. Wieviel Unsinn ist etwa in der Diskussion um die „sexistische Männersprache“ dadurch entstanden, dass grammatisches „Genus“ und soziales/natürliches Geschlecht“ in eins gesetzt wurden. Das grammatische *Geschlecht* hat nichts zu tun mit Sexus und Geschlechtsteilen, die Männer und Frauen unterscheiden; es meint eine Abstammungsgruppe (wie Familie, Sippe, „ein altes Geschlecht“), allgemein eine Gattung. Die Genera der Substantive sind im Deutschen aus verschiedenen Gründen mal maskulin, mal feminin, mal neutral bezeichnet, ein System zu ihrer regelhaften Bestimmung gibt es nicht. Trotzdem fallen immer wieder Lehrer und Linguisten auf die Homonymie „Geschlecht“ herein.

Hier bleibt festzuhalten: Die Geltung der sprachlichen Normen muss zwar immer bei allen Deutschsprechenden unterstellt werden. Eine allgemeine verbindliche

Sicherung der Normen gibt es nicht, auch nicht durch die Bücher des Dudenverlags; dessen Mitarbeiter kontrollieren lediglich, welche Normen sich in der sprachlichen Praxis verändern und dokumentiert und kommentiert fachlich den *Sprachwandel*. Jede wissenschaftliche Festlegung von Normen wäre theoretisch einseitig und praktisch unter Ideologieverdacht zu stellen.

Es wird aber doch immer behauptet, Sprachwissenschaftler könnten bestimmte Sprachformen *begründen*; deshalb ist es doch ein traditionell starkes Argument für den Grammatikunterricht: Es sollen die richtigen Sprachformen über Regeln gelernt und mit Regeln begründet werden können!

Nehmen wir das Beispiel der *grammatischen Kongruenz*: Als Regelmäßigkeit im Deutschen wird festgestellt: Kongruenz herrscht zwischen Substantiv und Verb in Numerus und Person, zwischen Substantiv und Artikel oder Adjektiv in Genus, Numerus und Kasus, zwischen Substantiven in Numerus und Kasus. Wozu? Um syntaktische Beziehungen anzuzeigen. Warum so? – denn z.B. im Englischen oder Französischen sind die Kongruenzen anders geregelt. Antwort: Es ist so üblich geworden, wird sich auch wieder ändern. Keine *Begründung*. Nehmen wir eine Kasuskongruenz: *Ich lese ein spannendes Buch, einen spannenden Roman, eine spannende Erzählung*. Warum keine Kongruenz? Grammatiker pflegen hier so zu „begründen“:

Es heißt *ein -es Buch*, weil *Buch* neutrum ist, *einen -en Roman*, weil *Roman* maskulin ist und *eine -e Erzählung*, weil *Erzählung* feminin ist.

Das ist eine *Darstellung* der Regelmäßigkeiten; zu *begründen* sind die Formen nicht. Und doch wird auch im Unterricht immer wieder so getan, als könne man die Flexionen -e mit dem femininen Genus begründen. Nein, die Endungen kann man nur einüben, dran zu denken kann nur verwirren. Denn es gibt keinen begründbaren Zusammenhang zwischen den Formen und den Genera. Im Englischen oder Französischen gelten ganz andere Kongruenzregeln. Der einzige Grund für grammatische Regeln ist: Es ist so üblich geworden. Und die *Darstellung* der Regelmäßigkeiten folgt eben in verschiedenen Grammatiken unterschiedlichen Prämissen, Kategorien und Methoden, kann deshalb auch zu unterschiedlichen Regeln führen.

Regulative Sprachnormenkritik Im Bereich der *Lautung und der grammatischen Formen* werden Verletzungen schriftdeutscher Erwartungen normativ moniert je nach Einstellung zum Dialekt, in Süddeutschland geringer; Abweichungen werden zurückgeführt auf Dummheit, niedrigen sozialen Status oder Auslandsherkunft.

Die *Normen der Wortbedeutungen* werden selten eingeklagt; hier ist es üblich, sich kommunikativ um Verständigung zu bemühen (vgl. Apel 1971). Dabei erkennen wir, dass wir mit sprachlichen Normen auch ganz anders umgehen könnten. Wenn unsere persönlichen Sprach-Erwartungen enttäuscht werden, könnten wir uns und die anderen fragen, wie wir zu unserer gewohnten Vorstellung kommen, wir könnten uns durch Varianten des Ausdrucks um Verständigung bemühen. Wir könnten darüber reden, welche Vorurteile über Bildungsstand, Herkunft, sozialen Status u.v.a.m. wir aus der beanstandeten Sprachform ableiten. Um die Schüler auf eine solche Verständigung vorzubereiten, müssten wir die Zusammenhänge um die Geltung der Sprachnormen im Unterricht immer wieder erarbeiten:

- alltagspraktisch sind verständigungsorientierte Umgangsformen bei Normdifferenzen einzuüben;
- theoretisch ist aufzuklären über die Schwierigkeiten und Differenzen der Normenexplizierung, über Geltungsbereiche der Normen (Sprachgemeinschaft, Gruppe, Institution, Situation);
- ästhetisch ist in Spielen und künstlerischen Umgangsformen eine distanzierte und nichtrigide Haltung gegenüber Normen zu vermitteln;
- ethisch-politisch ist das Argumentieren unter situativen Bedingungen einzuüben, empathisch gegenüber Andersdenkenden, in universaler Orientierung an allgemeinen Prinzipien der Gerechtigkeit.

(Vgl. die konkreteren Unterrichtshinweise in Boettcher/Sitta 1978: 186ff.)

Über die Kriterien *möglich – nicht möglich – nicht üblich geworden* kann man herrlich diskutieren, theoretisches Wissen einbringen, argumentieren; was überzeugt, ist akzeptabel. Dabei entsteht ein regulatives Normenbewusstsein. Ein normatives verdammt, zerstört das Gespräch; ein regulatives baut auf, will Möglichkeiten eröffnen. Es fragt nach dem Sinn der Formkritik: Warum soll das falsch sein, nicht möglich...? Wozu kritisierst du das?

Ein regulatives Normenbewusstsein bindet die geltenden Normen der Sprachformen an ihre Aufgabe, *Verständlichkeit* zu sichern, die Grundvoraussetzung aller Verständigung. Aber Verständlichkeit reicht uns als Entscheidungskriterium nicht aus: Wir korrigieren auch das Kind, das „Papa Auto“ sagt; und den Ausländer, der „Ich Deutschland drei Jahre“ sagt, fragen wir korrigierend etwa: „Schon oder noch?“ Über die Verständlichkeit hinaus haben wir es lieber, wenn auch unsere Erwartung an die Richtigkeit der grammatischen Formung erfüllt wird, – also wenn auch andere unserem Bild vom „richtigen Deutsch“ entsprechen.

Entscheidend für den Sinn der Sprachnormenkritik wird die Handlung sein, die sie als Argument nutzt: Was will der Kritiker mit der Kritik? In welcher Formulierung äußert er sie? Will er eine Normwidrigkeit feststellen, jemandem helfen, künftig nicht mehr anzuecken, ein metakommunikatives Gespräch führen? Oder will er benoten, lächerlich machen, sich aufspielen? Die Angemessenheit der Normenkritik wird an dem interaktiven Handlungsziel gemessen werden; dies ist innerhalb von Institutionen/Familie, peer group ...) meist allen fraglos klar und wird wohl oder übel akzeptiert. Zwischen den Gruppen wird die Angemessenheit oft durch Macht bestimmt; jedenfalls schafft ihre Unentschiedenheit Verstimmung und Konflikte, wenn sie nicht ausgehandelt werden kann.

Die „Macht der Sprache“ Aushandeln! ist leicht gefordert. Was werden die Menschen mit normativer Einstellung sagen, wenn wir sie darauf hinweisen, dass sie gar nicht „die Sprache“ und ihre Werte meinen, sondern ihre Bewunderung für alles „Höhere“: die höhere Bildung, das höhere Ansehen? Dass sie mit ihren Abwertungen ihre Abneigung gegen jede Abweichung

meinen, gegen die für niedriger gehaltenen Bevölkerungsgruppen, gegen die tabuisierten Themenbereiche? *Da* liegen die Konflikte, nicht in der Sprache, und sie sind nicht von Sprachwissenschaftlern zu lösen. Deshalb ist die Sprachkritik – zu Ende geführt – nicht nur „der Psychoanalyse verwandt“, wie Heringer meinte, sondern mündet notwendigerweise in eine Analyse der sozialen und psychischen Probleme der Menschen.

Denn was die Menschen – Laien wie Sprachwissenschaftler – wirklich nicht aufgeben wollen, ist ihr Glaube an die „Macht der Sprache“. Hier liegt der Knackpunkt jeder Normendiskussion: „Der Verderb der Sprache ist der Verderb des Menschen.“ liest man in einem der weitestverbreiteten Bücher sprachwissenschaftlicher Kritik (Sternberger/Storz/Süskind 1968: 7); man glaubt es kaum: Diese höchst angesehenen Sprachkritiker versteigen sich zu folgender politischen Lösung des Nazi-Problems:

Die Strafe, die sich Ossietzky (wie die Anekdote will) für die Naziführer ausgedacht hatte – „Deutsch sollen sie lernen!“ – gewinnt ja gerade dadurch ihre Pointe, dass sie, die Nazis, lernten sie wirklich Deutsch, nämlich korrektes, gutes Deutsch, in demselben Augenblick aufhörten, das zu sein, was sie waren. Es wäre das Ende des Nationalsozialismus und das Ende der Diktatur. (269)

Ein solcher Unsinn wurde in gebildeten Krisen allzu gern geglaubt, war doch der Topos von der Veredelung des Menschen über das „korrekte, gute Deutsch“ seit Jahrhunderten ein beliebtes Bildungsgut; damit kann man klassisch, jungdeutsch, kaiserlich, weimarianisch oder nationalsozialistisch erziehen. Die Kultivierung dieses sprachrealistischen Vorurteils zur Wissenschaft wurde der Weisgerber-Schule, besonders der sog. „wirkungbezogenen Sprachwissenschaft“ angelastet (vgl. etwa Betz und Deubzer), nicht ganz zu unrecht. Aber 1963 hatte Leo Weisgerber klargestellt:

Die Wirkungen der Sprache sind nicht so zu verstehen, als ob muttersprachliche Phänomene bereits die Lösung individueller Probleme vorschreiben. Wohl aber führt die Muttersprache einen jeden auf Gesichtspunkte, die *anwendbar, ratsam, notwendig* sind, um sein Erleben zu begreifen und seine Entscheidung *vorzubereiten*, als Hinweis des Auffassens, als Maßstab des Urteilens, als Grundlage des Verstehens. (1963: 130)

Sprache als *Potential* von Denkmöglichkeiten, *Wirkungspotenzen* also, unter denen wir auswählen müssen um zu entscheiden, welche *kommunikative Wirkung* wir auslösen wollen (vgl. Ingendahl 1978). Weisgerber wollte die *Beiträge* der Sprache zur menschlichen Geistestätigkeit und Kultur erforschen. Das ist aber nur unter Einbezug der Pragmatik möglich (die Weisgerber nicht kannte oder nicht kennen wollte), wie es die Kulturanalytische Sprachwissenschaft zeigt, die heute eine solche Fragestellung verfolgt.

Dieser Paradigmenwechsel blieb natürlich in der Bevölkerung un bemerkt, und so treffen wir allenthalben auf den Glauben an die „Macht der Sprache“. In den letzten Jahrzehnten spielte er in der feministischen Diskus-

sion eine große Rolle: „Macht die Männer- zur Frauensprache und das soziale Ansehen der Frauen wird verbessert!“: Stilkorrekturen statt Reformen! Und die Machos reiben sich die Hände. Leider wird jedoch auch aus diesem Fehlversuch niemand lernen. Ich halte es für aussichtsreicher, durch die Kritik an der Sprachform hindurchzufragen nach dem, was den Kritiker eigentlich stört, und nach seiner Intention.

7.2 Kritik an der Bezeichnung von Sachverhalten

Im Bezug der Sprache zur bezeichneten Wirklichkeit soll *Wahrheit* sein. Kann ein Sprachzeichen, eine Sprache wahr sein? Wenn man einen Fixpunkt hat, an dem man es misst: Ja! Wer wie Wilhelm von Humboldt überzeugt ist, „die Wahrheit“ sei das Ziel aller Sprachentwicklungen, das in der Mitte aller sich darauf zubewegenden Sprachen liege; und wenn man viele Sprachen der Welt kennt, kann man feststellen, dass einige näher an den neuesten Erkenntnissen sind als andere. Oder wenn man die fachspezifischen wissenschaftlichen Forschungsergebnisse zum Maßstab nimmt, kann man „falsche Wörter“ ausmerzen und Sprachen wahrer machen. Der Ohmsche „Widerstand“ in der Elektro-Leitung muss also durch „Leitwert“ ersetzt werden, „Strom“ durch „Elektrizität“ usw. Nur, wie setzt man das durch?

Beliebt ist auch, die jeweilige Entstehungsbedeutung etymologisch aufzudecken als „eigentliche“ also wahrste Bedeutung (siehe das Beispiel „Maßnahme“). Hinter solchen Annahmen einer absoluten Wahrheit steht die Vorstellung von einer „Ordnung der Dinge“, mit der die „Ordnung der Sprache“ übereinstimmen soll. Und diese Ordnung soll hergestellt werden. George Orwell hat in „1984“ gezeigt, wie solche Sprachlenkung funktionieren sollte.

Wahre Wörter 1986 wurde in der Zeitschrift OBST (33/1986) eine Kontroverse über „unwahre Wörter“ abgedruckt, die durch einen Zeitungsartikel von Hans-Martin Gauger ausgelöst worden war; der (Leser)-Briefwechsel erscheint mir symptomatisch für die Meinungslage: Gauger kritisiert Wörter wie *Krieg* und *Waffe*, weil sie nicht mehr zu der endgültigen Vernichtung der Welt im „nächsten Weltkrieg“ passten; diese Wörter seien also „unwahr“. Er argumentiert: Sprache könne zwar nicht lügen, weil sie kein Handlungssubjekt sei, wohl aber „Wörter, ... die die Unwahrheit sagen lassen.“ Mit derselben Unlogik stimmt er Sternbergers Ausdruck „*Kriminalität der Waffen*“ zu. Wörter können die Menschen etwas *sagen lassen*, Waffen können *kriminell sein*! Florian Coulmas wirft ihm deshalb „Schamanismus“ vor, weil er an die „Macht des Wortes“ glaube und diese Meinung mit den Gewichten seines Professorenamtes und der Vizepräsidentschaft der Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung in einer Tageszeitung veröffentliche. Letzteres weist

Gauger zurück, akzeptiert aber den Schamanismus („in der Tat: von dieser Macht bin ich überzeugt“), korrigiert ihn aber zum „kritischen Schamanismus“, weil er sich dieser Macht durch Analyse erwehre. Sprachkritik gegen einen selbstgeschaffenen Popanz!

Sprachelemente, die sich durchsetzen, Geltung in Menschengruppen erlangen, sind auch in der Lage, wahre Äußerungen zu formulieren. Sie sind *wahrheitsfähig* in dieser und jener Situation gegenüber zu bezeichnenden Sachverhalten; ob sie tatsächlich Wahrheit erzeugen, können nur die Gesprächsteilnehmer am Kontext und an der Sichtweise erwägen. Welche der möglichen Alternativen ist hier und jetzt, im Hinblick auf dieses Ausdrucksziel so wahr, dass ich den Ausdruck vertreten kann? Rezeptiv: Was für eine Tatsache soll hier als wahr gelten?

Eine „Wahrheit an sich“ kann es nicht geben, schon weil Wahrheit formuliert werden muss. Und jede Formulierung ist zu reflektieren auf die Interessen, die zu ihr geführt haben. Dazu können Sprachwissenschaftler notwendige Beiträge leisten: Sie haben Methoden und Kenntnisse zu bieten für semantische Analysen auf Morphem-, Wort- und Satzebene; sie können zeigen, wie sprachliche Wirkungen von kommunikativen Wirkungen abzugrenzen sind. Sie müssen aber auch immer wieder ihre Grenzen deutlich machen: Sprachsystem-orientierte Wissenschaften können nur die *Wahrheitsfähigkeit* einer Sprache, eines Codes oder alternativer Ausdrücke beurteilen, die *Wahrheit* einer Äußerung ist wie die *Richtigkeit* einer geltenden Norm immer auch von Faktoren abhängig, die außerhalb sprachwissenschaftlicher Kategorien liegen.

Doch isolierte semantische Sprachkritik hat eine lange Tradition (eine Fülle von Beispielen liefert Weisgerber 1957); sie argumentiert auf der Ebene des Sprachsystems und will aufdecken, dass ein Wort/eine Wendung einen Sachverhalt nicht richtig bezeichnet, ihn dagegen „verschleiert“ oder seine Sichtweise „manipuliert“. Der Analysand kennt den Sachverhalt richtig und schlägt vor, wie er benannt werden müsste.

Semantische Sprachkritik kritisiert nichts als jemandes Sprache Ein treffliches Beispiel veröffentlichte Bernhard Weisgerber 1983: Die politische Ausgangslage ist: „Die Haushaltslage des Bundes macht eine Steuererhöhung für die Wohlhabenden unumgänglich“ (141). „Nach dem Regierungswechsel hieß das Kind *Nichtrückzahlbare Zwangsanleihe für Besserverdienende*“; leider wird kein Autor der Formulierung genannt, aber es muss wohl die CDU/FDP-Regierung gewesen sein. Ich fasse die Schritte der Analyse schematisch zusammen:

- | | |
|--|---|
| a) Welche Wendung fällt dem Sprachbewussten auf? | – <i>Besserverdienende</i>
– <i>Zwangsanleihe</i>
– <i>nicht rückzahlbar</i> |
| b) Ist die Wendung grammatisch richtig/möglich? | Eine Anleihe ist freiwillig, sie kann nicht erzwungen werden; -bar: <u>kann</u> nicht zurück- |

- | | |
|---|--|
| | gezahlt werden. |
| c) Was kann nach den grammatischen Regeln ‚das Gemeinte‘ sein? | Der Staat kann eine Anleihe, die er gezwungenermaßen aufgenommen hat, nicht mehr zurückzahlen. |
| d) Was ist der Sachverhalt? | 5% Steuererhöhung für Leute mit 50.000,- bis 100.000,- DM Jahreseinkommen. |
| e) Ersatzproben zum Erkennen der formulierten Sichtweise: | – <i>die nicht rückzahlbare Zwangsanleihe</i>
– <i>nicht zurückzuzahlende Investitionszulage</i>
– <i>einzubehaltende Zwangsabgabe</i> |
| f) Wie wird der Sachverhalt dargestellt, was leisten dabei die einzelnen Ausdrücke? | Der Staat zwingt die Besserverdienenden, ihm eine Anleihe zu geben, die er aber nicht zurückzahlen wird. |
| g) Wie muss der gemeinte Tatbestand genannt werden? | „ <i>die nicht zurückzuzahlende Zwangsabgabe</i> “ |

Es geht dem Analysanden um die Aufdeckung „manipulativen Sprachgebrauchs“ (anstelle „informierender und argumentativer Möglichkeiten zur eigenen Urteilsbildung“). Der Begriff „Wahrheit“ taucht in dem Artikel nicht auf, Leitbegriffe sind „*sprachliche Kreativität*“, „*grammatisch einwandfreie Interpretation*“ und „*klingt nicht besonders schön*“. Als Intention vermutet der Analysand: „in Wahlkampfzeiten müssen unangenehme Fakten versteckt werden, um sie dem Wähler verkaufen zu können.“ Durch solche politische Einbettung (auch schon im Titel) der grammatischen Analyse soll ihr Anspruch als gesellschaftspolitische Aufklärung, vielleicht sogar als Ideologiekritik angemeldet werden.

Leider erfährt der Leser der Analyse gar nichts Neues. „So dumm“ sind die Wähler nämlich wirklich nicht, schon gar nicht die, die betroffen sein werden. Die Analyse „beweist“ lediglich mit grammatischen Termini im nachhinein, was jedem längst als Betrug bekannt ist. Und die Regierenden, die Verkünder des Ausdrucks? Sie würden wohl höchstens grinsend dem Analysanden zuflüstern: „Das wissen wir natürlich, du hast ja recht, dein Gegenvorschlag wäre ja viel wahrer, aber darum kann es uns doch nicht gehen! Politik muss die Begriffe so besetzen, dass das eigene Image dabei strahlt und uns möglichst viele akzeptieren.“

Und der redliche Sprachwissenschaftler steht ziemlich naiv da und spürt irgendwie, warum wissenschaftliche Sprachkritik gesellschaftlich immer wirkungslos war und ist. Trotzdem wird sie weiter „gepflegt“, mag sie auch von radikaleren Kollegen als „idealistische“ oder gar „moralisierende Sprachkritik“ eingeschätzt werden (vgl. etwa S. Jäger 1987). Dass eine solche semantische Sprachkritik aber gar unklug, in unserem eigenen Interesse überflüssig ist, zeigte überzeugend Rudi Keller (1985: 275) in seinem Beitrag zum Berliner Germanistentag 1984: „Politische Sprachkritik kann nicht dazu da sein, Politikern zu reflektiertem Sprachgebrauch zu verhelfen.“ Seien wir vielmehr froh, dass sie in ideologischen Ausdrücken reden und uns so ihre

Gesinnung preisgeben! Nur so wissen wir doch, was wir von ihnen zu halten haben.

Begründungsmuster in semantischen Sprachkritiken Über einen kritisierten Fall hinaus reichen die Arbeiten zur „Sprachkritik als Gesellschaftskritik“ (z.B. 1995), die Georg Stötzel und seine Mitarbeiter seit etwa 20 Jahren vorlegen. Ihr Ziel ist „Sprachgeschichte als Problemgeschichte“, sie beschreiben also viele semantische Problemfälle unter einem zeitgeschichtlich bedeutsamen Thema (wie „Rüstung und Militär“, „Wiedervereinigung“ oder „Gleichberechtigung in der frauenpolitischen Diskussion“). An Hand von Zeitungstexten wollen sie so „mit der aktuellen Sprachgeschichte zugleich politische Landeskunde vermitteln“. Andererseits überschreiten sie den semantischen Aspekt in Richtung auf eine „semantisch-pragmatische Ebene“, indem sie die „Sprache in ihrer realitätskonstituierenden und handlungsorientierenden Funktion“ zu erfassen trachten. Sie wollen „der Gefahr entgehen, dass die Sprachwissenschaft sich ihre Probleme selbst macht“ und legen Wert auf „gesellschaftliche Relevanz der Analyse“ (Wengeler 1996: 413). Sie gehen aus von Sprachthematizierungen in Zeitungstexten oder Bundestagsreden; die dort aufgegriffenen Ausdrücke sind ihnen „Indikatoren für Kommunikationsprobleme“ (Stötzel ebd.).

Die „Kommunikationsprobleme“ bleiben allerdings in solch allgemeiner, historiographischer bzw. mentalitätsgeschichtlicher Beschreibung auf die semantische Dimension beschränkt: Sprachwissenschaftlern fällt auf, dass sich bestimmte Ausdrucksweisen häufen und dass Menschen Probleme haben mit der Bezeichnung von gemeinten Sachverhalten; daraufhin stellen sie die auffälligen und kontroversen Ausdrücke zu einem Thema zusammen. Man beschreibt zwar die Problemlagen, nennt Protagonisten und Textquellen, mischt sich aber in die dokumentierten Probleme und politischen Kontroversen nicht ein, bewertet höchstens mit „problematisch“, „heikel“, Hochwortvokabeln“ u.ä..

An einem kleinen Beispiel möchte ich diese beschreibende Sprachkritik mal zeigen: Im Kapitel „1968 als sprachgeschichtliche Zäsur“ schreibt M. Wengeler über „Die Sprache der SPD“ (Stötzel/Wengeler 1995: 388): Für die „sozial-liberale“ Sprache der „Ära Brandt“ seien *Reform*-Vokabeln (*Reformpolitik*, innere *Reformen*, *Wandel*, *Erneuerung*) ebenso kennzeichnend wie die Zielvorstellung *mündiger Bürger* und die Brandt'sche Wahlkampfparole *Mehr Demokratie wagen* sowie programmatische Vokabeln wie *Chancengleichheit* oder *Lebensqualität*. Das „Wortfeld der Ära Brandt ... überlappt sich mit dem der APO“. Und weil nur die CDU/CSU Angst vor den *Systemüberwindungszielen* hat, kam es „zu einer vielfältigen Sprachkritik an der der Sprache der „Neuen Linken“ mit dem Ziel, „die Begriffe zu besetzen“ (Biedenkopf), d.h. diskutierte Leitbegriffe wieder mit konservativem Verständnis durchzusetzen. Dies wird an Texten dokumentiert; kritisiert werden zwar die naiven sprachtheoretischen Annahmen der Politiker, nicht aber die diskutierten Begriffe selbst. Wenn Schelsky etwa Wörter wie *Konsumterror* oder *Unterprivilegierte* als Kampf-Vokabular der Linken verhöhnt und ablehnt, fragen die „semantisch-pragmatischen“

Sprachkritiker nicht nach, ob diese Begriffe nicht vielleicht im Sinne der ausgebeuteten Unterprivilegierten notwendig waren zur Verbesserung gesellschaftlicher Verhältnisse. Es wird weder nach Weltbild und Zielen der Kritiker, weder nach Weltbild und Ziel der kritisierten Sprecher noch nach den gesellschaftlichen Verhältnissen gefragt, in denen diese bezeichneten Sachverhalte eine Rolle spielen. Auch die eigene Parteinahme, die implizit in den beschreibenden Formulierungen erkennbar wird, scheint die Forschergruppe entweder nicht zu bemerken oder so zu wollen.

Und so bleibt der forschende Blick semantisch, – bei allem Einbezug von Zeitgeschichte und Kontext. Man erfährt über die Studentenbewegung, die RAF, über Punks oder Asylsuchende schließlich kaum mehr als die Ausdrücke, mit denen die „Rheinische Post“ und wenige andere Zeitungen darüber geschrieben haben. Da auch keine Analyse der Deutungssysteme der exzerpierten Zeitungen geliefert wird, ist auch der zeitgeschichtliche Ertrag von geringem gesellschaftspolitischen Interesse.

Diskursanalytisch und damit pragmatisch relevant ist allerdings die Frage nach den Begründungsmustern in semantischen Sprachkritiken, die M. Wengeler in eine überschaubare Typologie geordnet hat (1996). Denn für sprachkritische Diskussionen ist es wichtig, die Hintergrundüberzeugungen zu erkennen, die jemanden zur Sprachkritik veranlassen: Was gefällt dem Kritiker an dem Ausdruck nicht? Welche Vorstellungen führen ihn zum „richtigeren“ Ausdruck? Die hier versammelten Argumente gelten allerdings nur für Sprachformen- und semantische Kritik. Da mich Wengeler's Systematik nicht überzeugt, ordne ich die gesammelten Argumente neu:

1. Der Kritiker beruft sich auf Bedeutungs-Konventionen, die er besser kennt: Ein Ausdruck ist zu kritisieren,
 - weil ein Wort darin „eigentlich“, „ursprünglich“ oder „laut Wörterbuch“ etwas anderes bedeutet,
 - weil es „nicht schön/nicht sympathisch ...“ ist,
 - weil es „emotional“ oder „ideologisch aufgeladen“ war/ist,
2. Der Kritiker beruft sich auf seine bessere Kenntnis des bezeichneten Sachverhalts: Ein Ausdruck ist zu kritisieren,
 - weil er nicht der Realität entspricht,
 - weil es das Bezeichnete gar nicht gibt,
 - weil er die Wahrheit verschleiert bzw. zur Verwirrung führt,
 - weil er den Sachverhalt zu einseitig beleuchtet,
 - weil er alles oder nichts meint.
3. Der Kritiker will die Folgen des Ausdrucks für die Bewusstseinsbildung und das Handeln verhindern: Ein Ausdruck ist zu kritisieren,
 - weil Wörter Bewusstsein prägen und sich dies im Handeln auswirkt,
 - weil ein Wort die Bezeichneten herabsetzt und so Gewalt gegen sie schürt,
 - weil ein Wort Diskussionen verhindert, sogar den politischen Gegner erschlägt,
 - weil dies Wort vom politischen Gegener „besetzt“ ist,

- weil das Wort kein wirklichkeitsveränderndes Potential hat,
- weil es eine schlimme Entwicklung anzeigt/zur Folge haben kann.

Diese Argumentationsmuster sind aus Debatten um das „Asylantenproblem“ ermittelt worden; vielleicht enthalten andere Themen noch weitere Gründe/Zwecke für semantische Sprachkritik.

Politisch relevante semantische Sprachkritik Wir sehen gerade an diesen Begründungsmustern, dass eine semantische wie eine grammatische Sprachkritik erst sinnvoll werden kann durch die Handlung, in der sie geäußert wird: etwa zur Aufklärung des Sprechers eines kritisierten Ausdrucks oder zur Aufklärung seiner Adressaten bzw. aller möglichen Rezipienten. Dann aber muss der Sprecher, der die kritisierte Äußerung als seine vertritt, auch konkret genannt werden, um fragen zu können: Weiß er es nicht besser? Welche Gründe hat er, welche Ziele verfolgt er? Ebenso ist der (potentielle) Rezipientenkreis zu befragen: Wie wird der Ausdruck auf sie wirken? Was werden sie daraufhin tun? Für eine ethisch-politisch relevante Aufklärung ist also semantische Kritik einzuarbeiten in eine pragmatische Kritik an den sozialen und politischen Verhältnissen der Äußerungssituation. Dass der Kritiker dann die Folgen seiner Analyse auch ausbaden muss, will ich wieder an einem eigenen Erlebnis darstellen: Ende der sechziger Jahre ließ der damalige Leiter der Dudenredaktion, Paul Grebe, etliche Mitarbeiter *Sinnkoppelungen* aus Texten zusammentragen; er wollte die *Worthöfe* der Wörter in einem Lexikon zusammenstellen (vgl. Grebe 1969), also etwa:

	<i>Form</i>	
<i>Bäcker(in)</i>	<i>b a c k e n</i>	<i>Backofen</i>
<i>Teig</i>	<i>Brot, Kuchen</i>	<i>Backstube</i>

In der Duden-Grammatik von 1966 gab es ein eigenes Kapitel „der semantisch-syntaktisch Hof der Wörter“ (5610–5625) mit der Fußnote „Das Bild ist vom Hof des Mondes genommen“.

Ich kritisierte diesen Terminus in der Zeitschrift *Muttersprache* (Ingendahl 1970), die Grebe damals mit herausgab. Durch Metaphernanalyse zeigte ich, wie der formgebende metaphorische Ausgriff „Hof“ eine Vorstellung eines festumgrenzten Bezirks von Sinnkoppelungsgliedern nahelegte, die die Exzerprier- und Sammelarbeit der Mitarbeiter rechtfertigte. Ich hatte selbst mehrere Tage in den Räumen mit den sich bis zur Decke stapelnden Kartei-kästen gearbeitet und mit den Sammlern gesprochen; allen erschien die Arbeit endlich und absehbar. P. Grebe antwortete mir auf einen Brief und den Aufsatz überhaupt nicht, der damalige Schriftleiter Siegfried Jäger war aber mutig genug, den Aufsatz dennoch zu veröffentlichen. Die Arbeit an den Worthöfen wurde bald eingestellt, sicherlich aus ganz anderen Gründen.

Dass in der Duden-Grammatik von 1984 das Kapitel über Sinnkoppelungen fehlt, finde ich schade, aber das war im Zuge der „Entsemantisierung“ der deutschen Sprachwissenschaft wohl nicht zu vermeiden. Heute müsste das Thema eigentlich über die Theorie der „thematischen Rollen“ wieder aktuell werden.

7.3 Kritik sozialer Verhältnisse

Wer spricht/schreibt, äußert sich nicht nur *über* etwas (semantischer Aspekt), sondern zugleich *in* einer bestimmten sozialen Beziehung zum Hörer/Leser (pragmatischer Aspekt); diese Beziehung wird durch die Formulierungsweise der Äußerung dargestellt. Eine Sprachkritik, die über die Kritik eines sprachlichen Ausdrucks das damit konstituierte Beziehungsverhältnis bewertet, beruft sich auf geltende Normen für soziale Beziehungen: sie klagt sie ein, stellt sie in Frage, ..., sie thematisiert ihre *Angemessenheit*:

- „Wie redest du denn mit mir?“
- „Müssen wir das jetzt hier besprechen?“
- „Können Sie das nicht besser erklären?“ ...

Der erste Sprecher in einer Situation bietet dem Gegenüber mit seiner ersten Formulierung eine Beziehungsebene an: „Komm her!“ oder „Kannst du bitte mal kommen?“ Der Angesprochene akzeptiert oder korrigiert, die Interaktion spielt sich ein. Sprachliche Äußerungen werden in einer Sozialkritik als *Handlungen* aufgefasst: bewertet wird eine Handlung in einer Interaktion. Diese Handlung ist

- eine Tat eines Sprechers/Schreibers, der die Handlung als die seine vertritt und für sie soziale Akzeptanz geltend macht;
- eine Tat mit erwartbaren Wirkungen;
- eine Tat eines bestimmten Handlungstyps („Sprechakt“), mit dem die Interaktionspartner ihr Beziehungsverhältnis herstellen;
- eine Tat, deren Handlungsziel aus der sprachlichen Form für die Beteiligten gleichermaßen verstehbar ist.

Das aber bedeutet, dass der Angesprochene die Formulierung *interpretieren* muss; er kritisiert das von ihm selbst erzeugte *Bild* von Sozialität, das er der kritisierten Äußerung unterstellt.

Die Fähigkeiten zum Verstehen der *Inhalte* haben wir durch kognitive Erfahrungen in unserer Lebenswirklichkeit erworben, die Fähigkeiten zum Verstehen der *Beziehungsverhältnisse* durch kommunikative Erfahrungen. Beziehungsverhältnisse sind in jeder Gesellschaft bzw. ihren Gruppierungen und Institutionen *normativ* geregelt, damit sie erwartbar sind; diese Normen betreffen auch die sprachlichen Formen, in denen sie zum Ausdruck gebracht werden sollen/dürfen/können.

Der Beziehungskritiker versteht also, welches Beziehungsverhältnis eine Sprachform konstituieren soll; und er *kennt* die Normen, die erfüllt oder nicht erfüllt sind. Er beruft sich auf sie, indem er kritisiert; dabei unterstellt er, dass auch der Produzent der kritisierten Äußerung dieselben Normen kennt. Da nun aber auch der Kritiker damit rechnen muss, dass seine Kritik nicht glatt akzeptiert wird, müsste er sein Verständnis rekonstruieren können, d.h. er müsste

- a) nachweisen, welcher Ausdruck welches Beziehungsverhältnis signalisiert/nahgelegt;
- b) zeigen, welche Norm damit befolgt bzw. verletzt wurde;
- c) die *situative* Geltung der Norm rechtfertigen bzw. bestreiten.

Metakommunikation wird wohl also nötig werden und – da Normendiskurse in modernen Gesellschaften nicht ein-eindeutig ritualisiert sind – auch *Meta-reflexion*.

Von der Ideologiekritik zu einer Kritik der Verständigungsverhältnisse

Und eben hier – bei der Notwendigkeit reflexiver Auseinandersetzungen – entsteht das didaktische Problem: Selbstverständlich *können* Kinder wie Erwachsene solche Metakommunikationen leisten; sie sind ja mit reichlich sozial intendierter Sprachkritik aufgewachsen und haben dabei auch gelernt, darauf zu reagieren. Erfahrungsgemäß ergeben sich jedoch in solchen Situationen häufig Konflikte, und die Kritiken werden nicht konsensuell behandelt, weil die Bewertungen unterschiedlich bleiben. Deshalb möchte hier der Lehrer das alltagspraktische Bewusstsein aufbrechen und über theoretische und ästhetische Prozeduren zu einer selbständigen und verantwortbaren ethisch-politischen Reflexion verhelfen. Warum und wozu?

Ideologiekritik und gar die professionelle Ausbildung dazu in staatlichen Schulen ist umstritten zwischen den politischen Parteien. Deshalb muss ich an dieser Stelle didaktisch begründen, aus welchen Gründen und mit welchen Zielen ich Sprachkritik als Sozialkritik für unverzichtbar halte.

Ich rechtfertige Ideologiekritik aus gesellschaftspolitischen Interessen und folge dabei J. Habermas' evolutionärem Modell kommunikativer Praxis: Normen können daraufhin bewertet werden, a) ob und bis zu welchem Grad sie erfüllt sind, und b) ob sie sinnvoll sind oder verändert werden sollten. In jedem Fall sind sie selbst in Frage zu stellen und zu rechtfertigen. Was ist dann der Maßstab?

Wer – trotz des Zeitgeistes immer noch! – die *Vernunft* als allgemeinen Leitbegriff für die Menschwerdung annimmt, wird wahrscheinlich Habermas und Apel folgen und zustimmen, dass Vernunft heute am konkretesten als sprachlich zwischen Menschen erzeugte Vernunft zu begreifen ist, also durch die Erwartungen aller Menschen an „gelingende Verständigung“ ermöglicht und über metakommunikative Konsensbildung erreichbar ist. Die Geschichte der Menschheit kann so als Prozess abnehmender Herrschaft über andere,

zunehmende Autonomie der Einzelnen und mehr und mehr demokratisch funktionierende Gesellschaften gedeutet werden (vgl. Habermas 1981: 348). Die Regelungen des Miteinander brauchen nicht mehr von außen den Menschen aufgezwungen werden, sondern sie sind internalisiert und der Reflexion zugänglich; so können die Gesellschaften selbst ihre Normen generieren, kontrollieren und verändern. Dazu sind gemeinsame Lernprozesse nötig, und in diesen Lernprozessen kritische Bewertungen und Diskussionen um Rechtfertigung von Normzuständen. „Gemeinsam“ heißt nicht, dass Gesellschaften oder Gruppen dabei als Handlungssubjekte fungieren müssen. Aber es heißt, dass die Lernprozesse interaktiv durchgeführt werden müssen, und das bedeutet: nach den Prämissen gelingender Verständigung. Es muss allen Beteiligten klar sein, was genau kritisiert wird: lediglich die Sprachform oder ein Sachbezug, oder aber die Angemessenheit einer Norm oder gar die Wahrhaftigkeit des Sprechers. Gerade weil die Missverständnisse in Bewertungsfragen so groß sind, gerade weil sich jeder Kritisierte in seiner Persönlichkeit angegriffen fühlt, auch wenn nur die Verständlichkeit seines Ausdrucks in Frage steht, gerade deshalb braucht Kritik die gemeinsame *Gewissheit* möglicher Metakommunikation: Jederzeit wird geklärt werden können, was tatsächlich bewertet wird: Sprachform, Sachbezug, Beziehungsverhältnis oder die Person des Kritisierten, sowie: warum und wozu die Bewertung geäußert wird. So nötig diese Prozesse auch sind, praktisch gelingen sie nicht häufig. Die Widerstände gegen kritische Diskurse in den Menschen werden unterstützt durch die Vorschläge der Lebenswelt, Konflikte instrumental zu lösen oder lösen zu lassen. Die Welten des Konsums und der Medien bieten billige Ersatzlösungen an und scheinen sehr erfolgreich. Selbstbewusst und empathisch geäußerte Sprachkritik ist deshalb eine schwierige Handlung, aber unverzichtbar in der Gegenwehr gegen die *Kolonisierung* unseres Bewusstseins durch die mächtigen Systeme. Die Gefahr für das Ende menschlicher Emanzipation formuliert Habermas so:

Am Ende verdrängen systemische Mechanismen Formen der sozialen Integration auch in jenen Bereichen, wo die konsensabhängige Handlungscoordination nicht substituiert werden darf: also dort, wo die symbolische Reproduktion der Lebenswelt auf dem Spiel steht. Dann nimmt die Mediatisierung der Lebenswelt die Gestalt einer Kolonisierung an. (Habermas 1981: 293)

Im Blick auf die diskursiven Voraussetzungen bewertender Kritik ist in den Lernprozessen von Anfang an zu berücksichtigen, dass die Lernenden nicht als Objekte behandelt werden, die sich gefälligst „nur“ zu ändern haben.

Aber wird das nicht viel zu brisant, wenn der Lehrer partnerschaftliches Verhalten zum Schüler aufbaut? Sozialpsychologische und sprachsoziologische Forschungen zeigen, dass jede Hilfe zur diskursiven Lösung von Beziehungsproblemen in eine Therapie mündet, und die philologischen Wissenschaften halten sich deshalb beschreibend aus allem raus. Wissenssoziologisch werden wir zudem auf die Probleme einer theoretischen Aufklärung

aufmerksam gemacht, die durch die grundsätzlich unterschiedlichen Erfahrungsmodi in Alltag und Wissenschaft entstehen. Neben den je eigenen kognitiven Strukturen sind es doch vor allem die Unterschiede in den Handlungsstrukturen, die ein Übertragen theoretischer Erkenntnisse in die konflikthafte Alltagspraxis erschweren. Der Wissenschaftler analysiert in Distanz zur Handlungssituation und expliziert auf theoretischen Grundlagen das implizit Gewusste der Beteiligten, ohne mit ihnen sofort interagieren zu müssen. Diese sind dagegen in der Interaktion verstrickt und haben Interessen und Ziele, die alles andere als „Wahrheit“ sind.

Karl-Otto Apel machte 1971 auf die notwendige Ergänzung szientistischer Sozialwissenschaften durch eine Hermeneutik aufmerksam: Jede als Aufklärung gemeinte Sprachkritik ist (auch) Kritik an Menschen; an Menschen, die sich z.B. mit der aufgedeckten Ideologie identifizieren. Kritik sozialer Verhältnisse kann sich nicht mehr objektivistisch zurückhalten wie etwa die semantische Sprachkritik, die ja „nur“ falsche Wirklichkeitsdarstellungen aufdecken will. Sozialkritik will Beziehungsverhältnisse verändern, Lebensformen von Menschen, und zwar durch überzeugende rationale Erklärung „falschen“ Verhaltens.

Die einzige Erklärung dafür nämlich, dass die Menschen auf die kausalanalytische Erklärung ihres Verhaltens durch ein neuartiges Verhalten reagieren können, liegt in der Einsicht, dass die Menschen die Sprache der psychologisch-soziologischen „Erklärung“ durch Selbstreflexion in die Sprache eines vertieften Selbstverständnisses umsetzen können. Dies führt uns zu dem bereits erörterten Modell der Psychotherapie zurück. (Apel 1971: 42f.)

Wer also soziale Verhältnisse nicht nur zur Selbstdarstellung kritisiert, sondern tatsächlich neue Lebensformen will, müsste dem Kritisierten helfen beim Umsetzen der Analyse in ein Verstehen der Veränderungsprobleme. Nach dem Modell der Psychotherapie hat sich der Kritiker dabei selbst einzubringen zur Revision des Selbstverständnisses. Dazu gehört, dass er seine eigenen Denkvoraussetzungen und Motive offenlegt. Das – so sagt Apel – ist ein wissenschaftlich zeitgemäßes Verständnis von „*Ideologiekritik*“.

Der Begriff der Ideologie erscheint mir geeignet, den Gegenstand der Sozialkritik generell zu bezeichnen. Denn der kritisierte Ausdruck, das dadurch kritisierte Handeln oder Verhalten ist ja nur aktuelles Symptom einer ethisch-politisch als nicht angemessen gewerteten Lebensform, die in einer „falschen“ Weltanschauung gründet. Diese wird kritisiert.

Ideologien sind also in meinem Verständnis (vgl. Dieckmann 1988)

- normative und interessengebundene Deutungssysteme,
- bezogen auf gesellschaftliche Sachverhalte,
- die jedoch als problematisch erkannt werden, insofern sie
 - bestimmte Ansichten verabsolutieren,
 - bewusst einseitige Ziele verfolgen,
 - ihre Wertmaßstäbe nicht offenlegen und als „natürlich“ behaupten,

- nicht selbstreflexiv/ selbstkritisch auftreten,
- nur die von ihnen abgeleiteten Lebensformen als die wahren, guten, schönen zulassen wollen.
- Diese Verzerrungen machen die Ideologieträger befangen in ihrem Wahrnehmen, Denken und Handeln;
- sie sind jedoch von ihnen nicht selbst verschuldet, vielmehr verursacht von gesellschaftlichen Verhältnissen und den sie gestaltenden Mächten.

Ideologiekritik geht dementsprechend davon aus, dass Äußerungen/Texte unter Ideologieverdacht zu stellen und zu kritisieren sind, und zwar

1. *weil* die Sprechweisen der „anderen“ (Gruppen, Schulen, Parteien ...) immer ideologisch sind; um daraufhin dann aufgrund der eigenen wahren Begriffe die des politischen Gegners in Frage zu stellen; oder
2. *weil* aufgrund widriger gesellschaftlicher Verhältnisse die Wahrheit verfehlt wurde, um daraufhin dann die eigenen Gesellschaftsverhältnisse dagegen zu propagieren; oder
3. *weil* jede sprachliche Formulierung zwangsläufig ideologisch sein muss; wenn es aber nur Ideologien gibt, gilt es in der Kritik das jeweilige Wie zu erkunden; oder
4. *weil* Ideologien sowohl positive als auch negative Orientierungsmöglichkeiten bieten, die integrierend oder manipulierend wirken können. Ideologiekritik zielt dann auf eine Ausbildung in der Analyse *und* in rhetorisch wirksamer Überredung.

Walther Dieckmann folgert zurecht, dass wissenschaftliche Ideologiekritik als *Sprachkritik* sich heute höchstens lächerlich machen kann und überflüssig ist,

1. weil obige Einstellungen zur Ideologie allgemein bekannt sind,
2. weil wir in einer Zeit leben, da Politiker, Wirtschaftsführer und Mächtige der öffentlichen Meinung gar nicht mehr die Ideologiehafte ihres Redens verschweigen, sondern öffentlich sagen, dass ihre Formulierungen auf die *Akzeptanz* in der breiten Öffentlichkeit ausgerichtet sind.

Zu dem für breite Akzeptanz arrangierten Gerede gibt es kaum sachliche Alternativen, keine bessere Wahrheit, keine richtigere Formulierung; wirksam zu kritisieren sind deshalb die *rituellen Handlungs- und Sprachpraxen selbst*, denen Menschen ausgeliefert sind.

Ideologien sind nicht zu reduzieren auf verbal Expliziertes oder die im Verbalen artikulierte Vorstellung, sondern sind zu fassen als Organisationsformen der Praxis, in denen das Verhältnis der Subjekte zu der von ihnen eingegangenen gesellschaftlichen Praxis artikuliert wird. (Maas 1984: 195)

Utz Maas hat solche Ideologiekritik an Texten der Nazizeit modellhaft durchgeführt, Murray Edelman hat die politologische Fundierung dafür bereits 1964 vorgelegt; inzwischen ist eine Fülle sprach- und sozialwissenschaftlicher Untersuchungen veröffentlicht worden, in denen reflexive Hilfen

zur Abwehr der Kolonisierung des Bewusstseins durch technokratische Systeme angeboten worden (vgl. Dieckmann 1992).

Wissenschaftliche Modelle als didaktische Hilfe In der DDR hatte man diesen Zusammenhang von Ideologiekritik und Organisationsform der kommunikativen Praxen längst begriffen, denn Sprachkritik gab es nicht (vgl. Eisenberg u.a. 1994). „Realitätsverlust in der offiziellen Sprache der SED, ein permanentes Zwischen-den-Zeilen-Lesen als sprachliches Grundmuster des DDR-Bürgers u.v.m. wurden von der wissenschaftlichen Sprachbeschreibung kaum zur Kenntnis genommen“ (16). Erst 1989 darf ein Satz gedruckt werden wie „Nötig ist Sprachkritik längst – nun wäre es möglich, dieser Not auch wissenschaftlich bewusst abzuhelfen. Sprachliches Leben vollzieht sich ohnehin niemals ohne Sprachkritik.“ (Fix u.a. 1989: 293)

Aber welche Hilfen können Sprachwissenschaften überhaupt leisten? Im Kapitel über theoretisches Reflektieren habe ich schon darauf hingewiesen, welcher Weg erfolgreich sein kann: Aktuell Handelnde und Wissenschaftler können *in den Verfahren der Rekonstruktion* übereinstimmen. Das alltagspraktische Verstehen kann durch sozialwissenschaftliche und hermeneutische Verfahren verbessert werden: es ist auszubilden sowohl in der Analyse sprachlicher Äußerungen/Texte und ihrer situativen Bedingungen als auch im mitverantworteten Verstehen der Kritiksituation und möglicher Veränderungsprozesse.

Die Methodik sozialwissenschaftlicher Hermeneutik (vgl. Soeffner 1979) kann die kritischen Prozeduren zunächst einleiten:

1. Explikation durch Paraphrase der Äußerung/des Textes im Sinne des Produzenten
2. Analyse mit Hilfe sozialwissenschaftlicher, diskursanalytischer, pragmalinguistischer ... Theorien auf das Hintergrundwissen hin, ausgehend von Widersprüchen, Stützpunkten, Leerstellen im Text.
3. Herausarbeiten des leitenden Deutungssystems, das zu der (unterschiedlichen) Bewertung führt.

Diese Analysen sind aber dann einzubeziehen in eine *Kritik der Verständigungsverhältnisse*, die nur noch verstehend geleistet werden kann: Der Kritiker ist Teil dieser Verhältnisse und hat Stellung zu beziehen, seine Bewertungskriterien und Ziele offenzulegen und konsensbildende Strategien anzubieten.

Die Methoden der Kritik von Konversationsmaximen H. Paul Grice leitet logisch aus seinen kommunikativen Erfahrungen Gesprächsnormen ab (vgl. Grice 1993), die dafür sorgen sollen, dass ein Gespräch erwartungsgemäß verläuft. Das oberste Prinzip formuliert er so:

Mache deinen Gesprächsbeitrag jeweils so, wie es von dem akzeptierten Zweck oder der akzeptierten Richtung des Gesprächs, an dem zu teilnimmst, gerade verlangt wird. (ebd.: 248)

Dieses *Kooperationsprinzip* konkretisiert er durch 4 Untermaximen:

1. Make deinen Beitrag so *informativ* wie nötig!
2. Make deinen Beitrag so, dass er *wahr* ist (d.h. nicht falsch, nicht ohne angemessene Gründe)!
3. Sei *relevant*!
4. Sei *klar* (nicht dunkel, nicht mehrdeutig, kurz, der Reihe nach).

Diese Konversationsmaximen sind viel diskutiert, aber nicht verändert worden seitdem. Grice meinte, es gäbe noch andere Gesprächsnormen („ästhetische, gesellschaftliche, moralische“ ebd.: 250). Aber welche? So differenziert hier die Gesprächserwartungen formuliert sind, so fällt doch auf, dass sie sich alle nur auf den Inhaltsaspekt der Kommunikation beziehen.

Die Kritik an Normen der Verständigung Grices Gesprächsnormen regeln nur die Formulierung der Propositionen eines Gesprächs. Das ist Grice nicht vorzuwerfen: sein Ziel war ein Neuansatz in der Handlungstheoretischen Semantik, ihm ging es um eine Bedeutungstheorie (Meggel 1993: VIII). Einen umfassenderen Ansatz, der besonders den Handlungscharakter der Äußerung betonte, hatte J. L. Austin 1962 (deutsch 1968) vorgelegt. Er ging von der Doppelstruktur der Äußerung aus illokutivem Akt und propositionalem Gehalt aus. Jürgen Habermas entfaltete diesen Ansatz zu einer „Theorie des kommunikativen Handelns“ (1981), in der er zur Fundierung einer Gesellschaftstheorie eine (ideale) Verständigungssituation beschrieb, deren Gelingen von den beteiligten Menschen jeweils unterstellt werden muss: Wer sich auch immer in Kommunikation begibt, erhebt mit seinen Sprachhandlungen *Geltungsansprüche*:

Was hier geäußert werden wird,	wird verständlich sein,
	wird wahr sein,
	wird angemessen sein,
	wird wahrhaftig sein,

denn ich erwarte dies, und ich weiß, dass alle Beteiligten dies erwarten, und ich weiß, dass alle Beteiligten wissen, dass wir dies erwarten.

Da nur die wenigsten Menschen die Normen gelingender Verständigung explizit systematisch nennen können, obwohl sie sie täglich unterstellen, müssen wir ihre Geltung nachweisen. Logisch haben das Habermas u.v.a. getan, empirisch können wir es jeden Tag hören:

- „Ich verstehe das/dich nicht!“
- „Das glaube ich dir nicht!“
- „Wie sprichst du denn mit mir?“
- „Das nehme ich dir nicht ab.“ u.v.a.

So klagen die Menschen – egal in welcher Sprache – die Geltung der Normen ein; zur Systematisierung führen wir alle möglichen Klagen auf die vier Basis-Kriterien zurück.

Die Methoden kulturalanalytischer Sprachwissenschaft Zusätzlich zu solchen universalpragmatischen Kriteriensystemen brauchen wir konkrete ideologiekritische Methoden; ich habe die Arbeiten als sehr hilfreich erfahren, die Utz Maas zu einer erfahrungsbezogenen Pragmatik veröffentlichte (1974). Er ging von folgendem Sprachbegriff aus:

Sprache ist die Form, unter der wir Erfahrungen machen und Erfahrungen vermitteln. Grammatische Kategorien sind also insofern auch Kategorien zur Thematisierung von Erfahrungen und damit indirekt solche zur Thematisierung der Darstellung von Erfahrung“ (Maas 1976: 273)

Also fragt Maas durch die Sprache hindurch nach den Erfahrungen eines Sprechers mit sich selbst, mit Gesellschaft, mit der Umwelt, natürlich auch nach seinen Erfahrungen mit Sprache und Kommunikation. Maas' Ansatz ist konsequent materialistisch: Er nimmt die Menschen mit ihren konkreten Möglichkeiten und Bedingungen ernst; sie drücken sich nicht in „der“ Sprache aus, nicht in einem linguistischen Konstrukt, sondern in *ihrer* Sprache, die sie – gemeinsam mit jeweiligen Kommunikationspartnern – zugleich mit der Interaktionssituation bereitstellen (vgl. Maas 1974: 141).

1980 sorgte Maas dafür, dass die kulturalanalytischen Arbeiten des Birmingham Centre for Contemporary Cultural Studies in Deutschland bekannt wurden und entwickelte mit diesen Anregungen eine „kulturalanalytische Sprachwissenschaft“. Hier geht es darum, „die Form des sprachlichen Materials als eigene Artikulation der Praxis“ zu erklären (Maas 1986); Wörter und Wendungen – besonders der Alltagssprache – sind komplexe Zeichen für ganze Handlungszusammenhänge. Wenn Jugendliche zur „Fete“ einladen, sieht jeder Angesprochene die zu erwartende besondere Situation vor sich: Es wird persönlich eingeladen, es werden viele Leute da sein, laute Musik, aber auch diskutierende Gruppen, es gibt zu trinken (nicht unbedingt Alkohol) und zu essen, Eintrittsgeld ist nicht unüblich; die Merkmale einer Fete können aber auch nach Altersgruppen, sozialen Schichten oder Regionen verschieden sein. Entscheidend ist, dass mit der Nennung des Wortes ein bestimmtes Handlungsrepertoire für die Beteiligten aufgerufen wird, eine „Praxis“.

Man kann natürlich schon alle Wörter und Wendungen für sich, ja auch syntaktische Strukturen als „Praxisfiguren“ begreifen, wie Maas das vorschlägt. Und das ist sicher auch angemessen, denn bei der Wahl unter Sprachmitteln reflektieren wir auf *Handlungsmöglichkeiten*: Wir wissen ziemlich genau, welche Wirkungen wir mit „Komm bitte her!“ oder „Herkommen!“ auslösen können. Und doch erhalten die Wörter erst in einer situa-

tiven Bindung ihre *pragmatische Bedeutung*, ihre hier und jetzt relevante Sinnstiftung, und dadurch auch ihren besonderen *Wert*.

Eine Schulklasse Fünfzehnjähriger erfuhr das eindrücklich bei der Diskussion darüber, welche Wirkung die Bezeichnung „Du Türke!“ haben kann: Von einem Deutschen zu einem Türken gesagt: ausschließend, herabsetzend; noch sehr viel stärker, wenn es zu einem Deutschen gesagt wird. Von einem türkischen Jungen oder Mädchen zu einem Türken gesagt: solidarisiert, aufmunternd, stärkend, froh. Von einem türkischen Vater zu seinem Sohn gesagt: zur (türkischen) Ordnung rufend, auf die Tradition einschwörend.

Sprache wird in kulturelle Deutungssysteme gesetzt und erhält dadurch ihre spezifischen Ausdrucks- sprich: Handlungswerte. Dieselbe Sprache formuliert ganz unterschiedliche Deutungssysteme, Ideologien, Weltbilder, Wertssysteme, – und das ist ja wohl notwendigerweise so, wenn man die Deutungssysteme unterscheiden und vergleichen will.

Der Fischkonzern „Nordsee“ warb 1937 in einer Dresdener Tageszeitung mit dieser Anzeige:

Maas entwickelte für seine Faschismus-Analysen von öffentlichen Texten aus der Nazi-Zeit (1984) eine Methodik; ich halte sie für sehr brauchbar für sprachkritische Äußerungs- und Textanalysen, die über die semantische Dimension hinaus die kulturellen und damit die gesellschaftlichen Hintergründe erkennen wollen (Maas 1983: 500):

1. Kurze Zusammenfassung des selbstdeklarierten Inhalts des Textes.
2. Beschreibung der „Inszenierung“ des Textes: Stilanalyse auffälliger Formulierungen.
3. Analyse des Sinnes der Inszenierung: die „eigentliche“ Botschaft im sozialgeschichtlichen Kontext.
4. Rückbezug von 3. auf 1: Kritik der Widersprüche.
5. Evtl. Entwicklung konkurrierender Leseweisen der Stilmittel im sozialgeschichtlichen Kontext

(1) Der Inhalt: Die Werbeanzeige fordert in Wort und Bild zum Fischessen auf und begründet dies mit der Einsparung von Devisen für das Deutsche Reich.

(2) Die Inszenierung: Der Fisch lockt den Blick auf die Anzeige, die knappe persönliche Aufforderung läßt den Leser schnell ihr Ziel verstehen. Doch die Ansprache ergreift ihn emotional durch Appell an nationale Gefühle: Er wird nicht als Fischliebhaber oder Katholik angesprochen, sondern als „Deutscher“. Die maskuline Form mag sich – obwohl Frauen den Fisch gekauft und zubereitet haben werden – an den morgens und abends Zeitung lesenden Mann richten, vor dem die Frau den Fischeinkauf nun leichter rechtfertigen kann.

Befehlsartig knapp und direkt ergeht die Aufforderung an ein „Du“, Fisch zu essen, so wie ein Vater sein Kind anspricht. Der Ernährungsratschlag scheint ungewöhnlich, aber nötig zu sein; er wird knapp begründet: Deutsche können durch Fischessen sparen, nicht etwa selbst – obwohl Fisch damals billig war –, sondern dem Reich Devisen: Importe mussten in ausländischer Währung bezahlt werden, die für die schlecht angesehene Mark zu teuer waren.

(3) Fisch wurde in den dreißiger Jahren zwar massenhaft gefangen, aber es gab in Dresden massive Vorbehalte gegen das Fischessen: Man kannte ihn wegen der Transport- und Lagerschwierigkeiten fast nur gesalzen; frisch war er selten und „roch“; zudem galt er als billige „Arme-Leute-Kost“ und Fasten-essen. Es musste also schon mit guten Gründen für ihn geworben werden. Die gewählte Art der Ansprache und Begründung passt in die zeitgeistliche Werbelandschaft: Staatliche, parastaatliche Unternehmen (etwa „Winterhilfswerk“) und auch Banken warben durch „Anrufung“ deutschen Nationalstolzes: der Einzelne („Du“) wird eingereiht in „das große Ganze“ der Staats-ideologie, ist mitverantwortlich für das große Aufbau- (und Zerstörungs)werk. Ein Wirtschaftsbetrieb „Nordsee“ gibt seiner Arbeit Sinn durch Unterstützung staatlicher Interessen; er motiviert die Mitwirkung des Staats-

bürgers an deutschen Aufgaben, kann ihn deshalb auch mit „Du“ anreden, so wie es bei staatlichen Feiern und Kundgebungen üblich ist. Mit der Begründung „sparen“ werden einerseits ökonomische Sorgen um die Haushaltskasse aufgenommen, um die Sorgen der Reichsregierung verständlich zu machen; andererseits werden eventuelle negative Vorstellungen („statt des ungeliebten Fisches hätte ich ja lieber ...“) positiv durch die Förderung nationaler Aufgaben umgeleitet.

(4) Die Dresdener Filialen der „Nordsee“ haben eine große Zuteilung an Fisch bekommen, der schnellstens verkauft werden muss. Man macht sich zur Werbung den Zeitgeist zunutze; gleichzeitig erweist man sich dem allgegenwärtigen Staat gegenüber als treuer Gehilfe bei der immer schwieriger werdenden Finanzpolitik. (Eine genauere Markt-Analyse für 1937 müsste ein Wirtschaftshistoriker ergänzen.) Widersprüche zwischen Geist und Ziel der Anzeige erscheinen nur uns Heutigen; wer damals so wie gefordert dachte, fand die Anrufung sicher normal und richtig. (Ob er ihr folgte, ist ein anderes Problem!)

(5) Neben Parteigenossen und Mitläufern, die die Anzeige „wie geboten“ verstanden, gab es sicher eine Fülle anderer Verstehensweisen. Der heutige Analysant kann sie sich je nach seiner Kenntnis von damals üblichen Einstellungen vorstellen. Meine Eltern hätten wahrscheinlich gesagt: „Jetzt sollen wir auch noch Fisch essen, um denen beim Krieg-Vorbereiten zu helfen. Aber dass die von der „Nordsee“ das mitmachen! Ich kauf sonst recht gerne da.“ Wie auch immer: Jede „unnormale“ Leseweise wird die Ungeheuerlichkeit deutlich spürbar machen, die durch die Funktionalisierung des Fischesens für nationalstaatliche Interessen durch eine Ladenkette geschaffen wurde, jedoch als „normale Zeitungsanzeige“ auftreten konnte.

In der Analyse arbeitet Maas vor allem operational: Mit Hilfe der „Proben“ formuliert er Alternativen; er legt Listen mit auffälligen Stilmitteln und deren Varianten an; und er vergleicht den Text mit ähnlichen Äußerungen und Texten aus derselben Zeit und von heute.

Die Methode einer praktischen Reflexion über Verständigungsverhältnisse Als Synthese meiner Auseinandersetzungen mit Grice, Habermas und Maas habe ich ein Modell einer operationalisierten Bewertungsreflexion entwickelt (Ingendahl 1978), das aus Elementen jener drei Theorieansätze aufgebaut ist. Er besteht aus einem Fragenkatalog, der je nach Analysetext und Interesse erweitert oder gekürzt werden kann. In Gruppenarbeit sollen die Fragen beantwortet werden, indem operational Alternativen zum Analysetext ermittelt werden. Die Schwerpunkte der Analyse sind:

1. Fragen nach den Inhaltsaspekten des Textes
2. Fragen nach den Beziehungsaspekten des Textes
3. Fragen an die sprachliche Formuliertheit
4. Fragen an die Verstehensweisen des Analysierenden

1. Fragen nach den Inhaltsaspekten

- 1.1 Worüber wird gesprochen/geschrieben, und was wird darüber ausgesagt? (Thema-Rhema-Analyse)
- 1.2 Was wird dabei jeweils mitbehauptet? (Präsuppositionsanalyse)
- 1.3 Welche thematischen Fragen werden durch „Leerstellen“ angeregt?
- 1.4 Auf welche Fragen antworten die Aussagen, und wer hat sie gestellt?
- 1.5 Aus welchem Erfahrungshorizont kommen die geäußerten Inhalte?
- 1.6 Welchen Wirklichkeitsanspruch haben Text und Äußerungen, und wie ist er überprüfbar?

2. Fragen nach den Beziehungsaspekten

- 2.1 Welche Situation liegt vor, welche Rollenbeziehung und welcher Interaktionstyp wird konstituiert?
- 2.2 Welche Sprechakte und Strategien kommen vor?
- 2.3 Welche Bedingungen müssen vorliegen, d.h. von den Beteiligten akzeptiert sein, damit eine gegebene Äußerung in einem bestimmten Sinn als Aufforderung, Zurechtweisung, Bitte, Frage usw.) verstanden wird?
- 2.4 Wer definiert die Bedingungen und Möglichkeiten der Situation?
- 2.5 An welchen Normen wird der Angemessenheitsanspruch gemessen und wie wird er gerechtfertigt?
- 2.6 Wie steht der Sprecher/Schreiber zur Äußerung? Durch welche Haltung könnte er sich auf den Wahrhaftigkeitsanspruch bewähren?

3. Fragen an die Formuliertheit

- 3.1 Welche Formulierungsalternativen wären unter denselben Bedingungen möglich, und welche besondere kognitive Leistung erhält die gewählte aus dieser Konfrontation?
- 3.2 In welchem Code sind die Sätze geäußert?
- 3.3 Werden die Sichtweisen des Inhalts, die sozialen Haltungen der Beziehungsebene oder Formulierungsprobleme thematisiert?
- 3.4 Woran liegt es, dass in dieser Situation auf die Äußerung A die Äußerung B und nicht vielmehr C, D ... (Alternativen) folgt?
- 3.5 Welche Erfahrungen und Entscheidungen können zu den geäußerten Formulierungen geführt haben?
- 3.6 Welche Verständigungsverhältnisse werden kritisiert und welche stattdessen propagiert?

4. Warum versteht der Analysand die Situation so, wie er sie versteht?**7.4 Kritik des Sprechers, einschließlich der Selbstkritik**

Kritisiert jemand Sprachformen, Sachverhaltsbezeichnungen oder soziale Verhältnisse, kann deren Urheber kaum umhin, sich selbst kritisiert zu fühlen. Eine Äußerung ist immer eine Äußerung eines Sprechers und wird ganz eng so empfunden.

Aus jahrelanger Erfahrung mit Sprachforschern und Sprachdidaktikern weiß ich, dass selbst diese Fachleute nicht – oder wenn, ganz äußerlich! – unterscheiden zwischen Kritik an ihren Äußerungen und einer Kritik an sich

selbst. Andererseits wird natürlich eine positive Bewertung einer Äußerung in Form oder Inhalt auch sehr persönlich genommen: der Sprecher fühlt *sich* gelobt im Lob einer Formulierung.

Jede Sprachkritik muss also damit rechnen, auf die Person des Sprechers bezogen zu werden; es ist so gut wie unmöglich, Verständlichkeit, Sprachrichtigkeit, Wahrheit oder Angemessenheit zu bewerten, ohne die Wahrhaftigkeit des Kritisierten anzutasten.

Glaubwürdigkeit in linguistischer Beschreibung Nun können wir aber auch die Person des Sprechers selbst in seiner Äußerung bewerten, etwa indem wir ihre Wahrhaftigkeit bezweifeln: Wir geben zu erkennen: das nehme ich dir nicht ab, dazu wirst du nicht stehen können. Kurz: mit einer bestimmten Äußerung halten wir ihn, die Person des Sprechers, nicht für *glaubwürdig*.

Gabriel Falkenberg hat in linguistischer Beschreibung die dabei beteiligten Prozesse durchschaubar gemacht: „Glaubwürdigkeit ist die Eigenschaft, von anderen für *wahrhaftig* gehalten zu werden.“ (Falkenberg 1985: 370) Formalisiert: B glaubt, dass (wenn A behauptet, dass p, dann glaubt A, dass p). Mit anderen Worten, hier wird Wahrhaftigkeit dadurch bestimmt, dass jemand von dem, was er sagt, selbst überzeugt ist. Glaube ich dann auch die behauptete Tatsache p?

Ein Kind sagt: „*Gott wohnt im Himmel bei den Engeln*.“ Weil ich weiß, dass das nicht so ist, glaube ich dem Kind nicht. Trotzdem werde ich nicht die Wahrhaftigkeit der Äußerung anzweifeln, denn ich bin sicher, das Kind glaubt, die Wahrheit zu sagen. Ich akzeptiere die Äußerung als eine vertretbare des Kindes, ohne die Behauptung der Proposition zu akzeptieren. Das Kind lügt nicht, es ist aber zu diesem Thema nicht *sachkundig* (etwa, weil es einen Mythos für eine Realität ausgibt). Falkenberg stellt das so dar:

glaubwürdig: B glaubt, dass A glaubt, dass p.

epistemisch vertrauenswürdig: B glaubt, dass p.

Daraus können wir ableiten:

wahrhaftig: A glaubt, dass p, und sagt es so.

wahr: B glaubt, dass p.

gelogen: A glaubt, dass nicht p, sagt aber, dass p.

belogen: B glaubt, dass A nicht glaubt, dass p.

falsch: B glaubt, dass nicht p.

Sagt mir ein Pfarrer: „*Gott wohnt im Himmel bei den Engeln*“ nehme ich ihm das nicht ab; formalisiert:

unglaubwürdig: B glaubt nicht, dass A glaubt, dass p.

unwahrhaftig: A glaubt nicht, dass p, sagt aber so.

Durch diese differenzierte Begriffsbestimmung erreicht Falkenberg,

1. die Perspektive A's (des später Kritisierten) und B's (des späteren Kritikers) auseinanderzuhalten;
2. den Zweifel an der Wahrheit der Proposition vom Zweifel an der Wahrhaftigkeit der Äußerung zu unterscheiden;
3. die Gegensätze Wahrheit – Falschheit; Wahrhaftigkeit – Lüge klar zu trennen.

Die Wahrhaftigkeitskritik an der Person des Sprechers schließt also immer auch eine Reflexion auf die Wahrheit seiner Aussage ein; erst wenn ich sie richtig beurteilt habe, kann ich die Wahrhaftigkeit der gesamten Äußerung beurteilen. Das liegt daran, weil Unwahrhaftigkeit möglich ist sowohl bei wahrer als auch bei falscher Proposition.

Ein chronischer Raucher sagt: „*Zigarettenrauch stinkt ekelhaft!*“ Das ist sicher wahr, aber dass er es sagt, ist unglaublich. Er kann sich auf diese Äußerung nicht bewähren, denn ach zu bald wird er den ekelhaften Gestank wieder um sich herum erzeugen. Wenn ich ihm also nicht Schizophrenie unterstelle, werde ich *ihn* kritisieren, weil er mit der wahren Aussage sich als jemanden darstellt, der er offensichtlich nicht ist. Ich werde seine Äußerung in Frage stellen, weil er mir nicht etwa mitteilen wollte, dass Zigarettenrauch ekelhaft stinkt (er weiß längst, dass ich das weiß); er wollte mir vielmehr mitteilen, etwa dass er meine Überzeugung teilt, oder dass er sich heldenhaft mit jeder Zigarette über den Gestank hinwegsetzt, oder oder oder. Aber eben all das nehme ich ihm nicht ab, glaube es *ihm* nicht.

Als geheime Kritik gibt es den Zweifel an der Glaubwürdigkeit sicher häufig, sie auszusprechen bedeutet ein hohes Risiko. Wem Wahrhaftigkeit abgesprochen wird, der fühlt sich als Person tief verletzt. Das ist psychologisch, aber auch kommunikationstheoretisch erklärlich: Die Wahrhaftigkeit eines Sprechers ist schließlich die grundlegendste, die „letzte“ Bedingung gelingender Verständigung: auf sie bauen alle anderen Kriterien: Wahrheit oder Angemessenheit eines Textes sind nur dann relevant, wenn einer dahinter steht, der sich mit dem Text identifiziert und also auch seine Bewertung akzeptiert. Als unwahrhaftig eingeschätzte Äußerungen machen jede Kritik überflüssig. Andererseits ist ein verheimlichter Zweifel an der Wahrhaftigkeit noch schädlicher für die Verständigung, denn die ganze Interaktion wird sinnlos.

Ein Weg zu wahrhafter Sprachkritik Wenn wir jungen Menschen helfen wollen, Verständigungsprozesse gelingen zu lassen, müssen sie lernen, die riskante Situation der Kritik der Wahrhaftigkeit wagen und bestehen zu können. Ich sehe folgenden Weg:

1. Jugendliche müssen von vornherein erwarten, dass jede Bewertung von geäußerten Sprachformen, Sachbezeichnungen und Beziehungsverhältnissen als Kritik an der Person des Sprechers mitverstanden wird.
2. Wegen des Prinzips der Gegenseitigkeit in Interaktionen müssen sie jedes Mal mit Gegenkritik rechnen und akzeptieren.
3. Besonders die direkte Kritik an der Wahrhaftigkeit eines anderen sollte *aus einer glaubwürdigen Haltung* heraus geäußert werden. Eine Bewertung um des Benotens willen wird als schulmeisterlich zurückgewiesen, eine Bewertung aus Motiven der Selbstdarstellung wird nicht akzeptiert werden. Der Kritisierte darf mit Recht erwarten, dass die Kritik ihm in seinem Interesse helfen oder aber der Verständigung nützen will.

4. Um solche Überlegungen handlungsorientierend einzuüben, ist eine Methodik hilfreich, die die relevanten Fragen schrittweise operationalisiert.

Ich fand ein Modell für eine solche Methodik an sehr entlegener Stelle unter einem Titel, der nichts dergleichen erwarten ließ (Horn 1982). In einem Band mit Arbeiten, die die „Negative Anthropologie“ Ulrich Sonnemanns (Reinbek 1969) weiterdenken wollen, greift der Sozialpsychologie Klaus Horn eine Textstelle Sonnemanns auf, die er ihm so nicht abnimmt:

Um den Technokraten überlassen zu werden, ist die Technik nicht nur zu mächtig und zu irreversibel, sondern in letzter Zeit auch zu suizidverdächtig. (Anm.: Es ging 1979 um die Stationierung von Raketen für Atomsprengköpfe in Deutschland): im jetzigen Stadium risse sie die Menschheit unweigerlich in ihren Selbstmord hinein. Wer sie, die keineswegs wertneutral ist, aber ihre Richtung ändern kann, den Technokraten anheimstellt, liefert ihnen auch die Herrschaft über Politik, Ökonomie und Geschichte aus ... (aus: zettelwirtschaft, Konkursbuch 3, Tübingen 1979)

Horn beginnt mit einer semantischen Kritik: Der Technik werden die starken Attribute und die tätigen Verben zugeordnet, den Menschen die passiven: *überlassen, anheimstellen, ausliefern*. Es entsteht das übliche Bild: Angesichts der übermächtigen Technik ist der Mensch hilflos, also unzuständig und zur resignativen Tatenlosigkeit verdammt. Horn weiß, dass eine solche Kritik allein lächerlich und überflüssig ist; er treibt sie zum entscheidenden Punkt weiter: „Wer unter denjenigen, die im Prinzip solche Bücher lesen, weiß das – intellektuell – nicht schon? *Nur, wer realisiert solches Wissen wirklich?*“ (166) Jaja, gähnt der Leser, wieder mal: Pro Kopf der Weltbevölkerung lagern Atombomben im Sprengwert von 3 to Trinitrotoluol! Man winkt ab, reiht sich ein in den mainstream der Hilflosigkeit: Sich für unzuständig erklären als zweckrationales Verhalten, anstatt subjektiv verantwortlich zu handeln. Horns Ziel: „Ich frage mich, wie sich erschrockene Betroffenheit *antizipatorisch* und im Hinblick auf die Praxis (...) verbreiten läßt“ (169). Folgenden Weg schlägt er vor: (Die Menschen kommen heute nicht mehr drum herum,) „handelnd so zu tun, als ob es von mir selber abhinge, dass ein wie immer vermutetes (Hoffnungs-)Potential aktualisiert wird“ (170), dabei nicht in Technokratenjagd und blinden Aktionismus zu verfallen, sondern anerkennen, „dass wir es selber sind, die uns bedrohen“.

Aber wer will, wer kann das auf sich nehmen? Hilfen von außen gibt es nicht, ebensowenig Solidarität; Parteien und Gewerkschaften haben kurzfristigere Interessen. Wir können uns nicht am eigenen Schopf aus dem Sumpf ziehen; heraus aus dem Sumpf könnten wir über folgende Anstrengungen:

- die nebulösen Ausdrücke der anderen und die eigenen konkretisieren,
- genauer identifizieren, wer denn die atomare Apokalypse wirklich will,
- suchen, wo wir selbst zuständig sind für eine Lösung des Problems, moralisch und praktisch. Also etwa: Wo kann ich *sofort* gegenüber der

Technik eigenverantwortlich handeln und so meine resignative Einstellung verändern?

Aus dieser Modellanalyse leiteten wir in einem Seminar folgende

Methodik für eine wahrhaftige Kritik an der Wahrhaftigkeit ab:

- a) Welche Wendung fällt „*Die Technik ist mächtig und irreversibel.*“ dem Politisch Bewussten auf?
- b) Welche Vorstellung „*die Technik*“ ist ein eigenständiger Gegenstand, sie kann Subjekt von Aussagen sein. Formulierung suggeriert?
- c) Welche Gefahr besteht „*die Technik*“ wird verselbständigt, der Einzelne steht ihr ohnmächtig gegenüber, er kann nur passiv reagieren und sie den Fachleuten „überlassen“, „anheimstellen“, „ausliefern“.
- d) Aus welcher Position kritisiere ich diese Gefahr? „Kritischer Materialismus“: Was kann/muss der Wissende angesichts des sich ausbreitenden Fatalismus tun? Wie kann er Betroffenheit antizipatorisch in lebbare Praxis überleiten?
- e) Was ist das Gefährliche an der kritisierten Haltung? Die handelnden Menschen in und hinter „*der Technik*“ werden nicht gesehen, niemand kann mehr verantwortlich sein, man wird irgendwie überrollt. Verdrängung, Aspektverschiebung: Entmündigung des Einzelnen.
- f) Welche Haltung ist in der erkannten Situation angemessener? Genauer differenzieren, konkreter formulieren: Wer will wann wie was konkret mit uns tun?
 - Das Problem auf den Punkt konzentrieren, wo es uns selbst hautnah betrifft.
 - Unsere eigene Zuständigkeit und Verantwortlichkeit akzeptieren.

7.5 Ethisch-politisches Lernen

Es geht hier nicht darum, sozial-moralische Erziehung als „Gewissens-Bildung“ zu betreiben, sondern mein Thema ist: Wie lernen Kinder ihr ethisch-politisches Verhalten und Denken zu reflektieren, und dabei: Wie fördert Reflektieren ein verantwortliches ethisch-politisches Handeln?

Ethisch-politisches Lernen als Aufgabenfeld des Deutschunterrichts heißt, Bewertungsmaßstäbe im Können und Handeln reflektieren zu lernen, also

- Äußerungen, Texte, Handlungen und Konflikte angemessen einzuschätzen und im Sinne der Beteiligten, Betroffenen gerecht zu beurteilen,
- Wege zur demokratisch begründeten Durchsetzung der erarbeiteten Ansichten zu finden.

Orientierungsgrundlage sind die Entwicklungsstufen des moralischen Urteils nach Kohlberg. Ethisch-politisches Lernen wird also ein Lernen in Konflikten sein, ein Erlernen kritischer Sprachreflexionen in „Performanzsituationen“, denn

1. Bewertungen sind momentane individuelle Zuschreibungen. Sie kommen aus dem ganzen Körper (einschließlich Gehirn!) und sind nicht zu unterdrücken; neurologisch gesehen sind Bewertungen ein notwendiger Teil jeder Wahrnehmung. Wir können nicht nicht bewerten. Im Alltagsbewusstsein sind wir uns dessen aber nicht bewusst; wir sind überzeugt, uns im breiten Bereich der konventionalisierten Realität zu bewegen. Von Kritik werden wir deshalb überrascht, kennen aber auch alltagspraktische Methoden, sie schnell hinter uns zu bringen: sie zu negieren, hinwegzuerklären oder mit gleicher Münze heimzuzahlen. Solche Erfahrungen können wir auch bei Kindern voraussetzen.

2. Geäußerte Sprachkritik ist brisant: Wer Sprache kritisiert, meint Menschen, ihr Verhalten und Handeln, ihre Sichtweisen und Glaubensgrundsätze. Deshalb verlaufen kritische Situationen selten friedlich, und auch das kennen die Kinder: es gibt Streit, oder die Kommunikation wird abgebrochen. Feuilletons beklagen das Fehlen einer Streitkultur. Kritik gibt es meist als monologische; kritisierende Gespräche gelten nicht als erstrebenswerte Leistungen. Kritik ist negativ; man fragt: Wo bleibt das Positive? Der Kritiker muss sich rechtfertigen, verteidigen.

Mit solchen Erfahrungen wachsen unsere Kinder auf. Und die Schule ist nicht etwa – was sie schon zu Lehrzwecken sein müsste – Gegenkultur, Vorbild für Kritik-Kultur; sondern sie ist der für Schüler unkritisierbarste Bereich überhaupt. Und folglich rächen sie sich: In ihren peer-groups kritisieren Kinder und Jugendliche die Schule genauso unwidersprechbar.

Und im Deutschunterricht? So viel ich sehe wird Sprachkritik meist neutralistisch oder naiv gehandhabt. Sprachformen werden kritisiert und durch „bessere“ ersetzt, ohne nach denen zu fragen, die das schlucken sollen. Wer sprachkritisch bilden will, kann nicht nur Sprachkompetenzen verändern; er muss auch das Wissen um die Tatsachen der Welt, um Beziehungsverhältnisse und um sich selbst verändern, und er wird dazu anregen müssen, die gesamte ethisch-politische Haltung dauernd zu überprüfen und erwachsener werden zu lassen. Die Voraussetzungen zu dieser immensen Bildungsaufgabe kennen wir schon:

- Wir greifen die vorhandenen Fähigkeiten und Einstellungen der Kinder auf und nehmen sie so, wie sie geworden sind, ernst.
- Wir fördern ihre alltagspraktische Sprachreflexion integriert in die Phasen sprachlichen Handelns.
- Wir führen sie ein in theoretisches Denken, vermitteln ihnen systematische Methoden und Kenntnisse für einen differenzierten Blick über sprachliche Erscheinungen.
- Wir spielen mit ihnen sinnlich und phantastisch, führen sie vielgestaltig zum lustvollen Umgang mit künstlerischen Produkten und Prozessen.
- Dabei machen wir aufmerksam auf Wertfragen, verhindern vorschnelle Urteile und leiten an zum Finden geeigneter Kriterien und vertretbarer Bewertungen.
- Wir werden auch deutlich machen müssen, dass eine Kritik das Offenlegen der eigenen Kriterien und Motive erfordert, und dass in der entstehenden offenen Situation eine Entscheidung ansteht: eine Alternative ist interaktiv zu finden und zu rechtfertigen. Vielleicht erweist sich aber auch in der Diskussion der kritisierte Ausdruck als „gar nicht so schlecht“!
- Für die Lehrenden wird dabei die Kohlbergsche Entwicklungslogik hilfreich sein zu entscheiden, ob sie den Schülern eine ichbezogene, konventionelle oder universelle Argumentation zutrauen können.

Bei aller gutgemeinten Pädagogik wird die Haltung des Lehrenden als Diskussionsleiter entscheiden über die politische Richtung der Lösungssuche: Legt er beim Argumentieren um die geeignete Alternative Wert auf Originalität oder Konventionalität, neigt er zum liberalen Relativieren oder tendiert er zu individuellen oder institutionellen Lösungen? Verhindern können wir die Parteilichkeit nicht, aber ihrer bewusst sein.

Für den Erfolg sprachkritischer Bildung wird wahrscheinlich ausschlaggebend sein, dass den Lernenden klar wird und bleibt, dass sie mit ihrer Kritik auch sich selbst darstellen, sich an bestimmten Normen orientieren, Sachverhalte in bestimmter Sichtweise darstellen und auf andere und ihr Handeln Einfluß nehmen wollen. Mag das sprachkritische Gespräch auch um Sprachliches kreisen, die beteiligten Menschen werden es so empfinden, als würde *ihre* Lebenswelt und ihre Person kritisiert. Die Wissenschaftler sind dabei nicht als Vorbilder zu gebrauchen. Sie tun entweder so, als seien ihre Wertungen kraft Autorität selbstverständlich, oder aber sie stellen ihre Werthaltungen als neutral hin.

Schon eine Ausnahme ist Hans-Jürgen Heringers Arbeit „Sprachkritik – die Fortsetzung der Politik mit besseren Mitteln“ (1982): Er tritt dafür ein, Sprachkritik nicht zu missbrauchen für Gebote oder Verbote, sondern sie als „Voraussetzung für das Erkennen von Verständigungsproblemen“ zu begreifen. Also Kritik, um die Probleme der Menschen zu *verstehen*! Als Kriterien empfiehlt er dann die Maximen der Kommunikativen Ethik (nach Grice).

Das ist sehr erfreulich, reicht aber nicht zur Herleitung von Handlungszielen. Denn die Kriterien gelingender Verständigung sind transzendente *Bedingungen der Möglichkeit* kommunikativen Handelns. Heringer spricht dann noch vom sprachkritischen „Sand im Getriebe“, aber konkreter wird er nicht; ganz zum Schluss deutet er die Handlungsprobleme des Kritisierens an: „Beispielsweise kann es sehr informativ sein, einem zu sagen, dass er nichts von der Sache versteht.“ (ebd.: 34) Wer kann/soll das wem unter welchen Umständen sagen?

Wir werden also Bewertungsprobleme in Lernprozessen immer in der ethischen und der politischen Dimension behandeln:

- Was wird bewertet,
- wer kritisiert wem gegenüber,
- in welcher Situation und welchem Medium,
- warum und mit welchem Ziel,
- welche Alternativen werden vorgeschlagen und
- welche Konsequenzen sind zu erwarten?

Wenn wir Sprachkritik pragmatisch als Lebensform unterrichten wollen, haben wir zwei große Aufgabenfelder vor uns:

A: sprachwissenschaftliche Kenntnisse und Methoden zu vermitteln für eine sachlich fundierbare

- Kritik an sprachlichen Formen und Normen,
- Kritik an der Formulierung von Sachverhalten,
- Kritik an sozialen Verhältnissen,
- Selbstkritik;

B: kulturelle Kenntnisse über die verschiedenen Situationen der Äußerung von Kritik zu vermitteln und verständigungsorientierte Strategien der Auseinandersetzung einzuüben.

Zum sozialen Klima in ethisch-politischen Lernprozessen Sozial geltende Werte sind aus Gefühlen entstanden; in den langen Prozessen menschlicher Gesellschaftsbildung haben sich bestimmte Gefühle in den Erlebnissen als übereinstimmend und erfolgreich für die Gemeinschaft erwiesen. So wurden allmählich „richtige Gefühle“ von falschen unterschieden und entsprechend sanktioniert. Diese kulturgeschichtliche Phylogenese können wir immer noch beim Aufwachsen eines Kindes verfolgen.

Die starke Gefühlsbindung verlieren Werte nie; mit unseren Werthaltungen identifizieren wir uns sehr stark. Im Alltagsbewusstsein halten wir Werte und Gefühle oft nicht klar auseinander, theoretisch gilt:

- Gefühle sind individuelle – oft unbewusste – Reaktionen unseres Körpers; sie haben Anlässe und Ursachen.
- Werte sind objektive Zuschreibungen (objektiv im Sinne sozialer Geltung); ihre Geltung und Anwendungen haben Gründe.

Gegen Gefühle kann man nicht argumentieren, wohl aber gegen Werte und Werthaltungen. Das ist zu berücksichtigen, wenn wir Sprachkritik angemessen lehren wollen.

Eine erste Konsequenz daraus wäre, die Stärke der Gefühlsbindung des in Frage gestellten Wertes zu erkunden; zur Orientierung kann dabei die *Maslowsche Bedürfnispyramide* (A. H. Maslow, 1954) dienen: Auf der fundierenden Ebene wirken physische Grundbedürfnisse unseres Körpers und seiner Organe, sowie die nach Nahrung und Sexualität. Sind sie befriedigt, entstehen auf der 2. Ebene Bedürfnisse nach Geborgenheit und Sicherheit, Stabilität und rekurrenten Strukturen. Auf der Basis ihrer Befriedigung können sich Bedürfnisse nach Zugehörigkeit und Liebe entwickeln. Erst der gesellschaftlich gesicherte Mensch kann Bedürfnisse nach Achtung entwickeln, kann Werte wie Freiheit und Kompetenz entdecken. An der Spitze rangiert bei Maslow als höchster Wert die Selbstverwirklichung: die Erfüllung der eigenen Möglichkeiten in gesellschaftlichen Rahmen.

An einem solchen Raster können wir die Gewichtigkeit einer Kritik prüfen: Fühlt einer bei der Kritik seiner Ausdrucksweise „nur“ seine persönliche Entscheidungsfreiheit angegriffen oder seine Kompetenz in Frage gestellt, oder aber fürchtet er um die Stabilität seiner sozialen Orientierung?

Werte bestimmen auch unsere Handlungsmotivationen; wer kritisiert wird, sieht sich auch determiniert in dem, was er zu tun oder zu lassen hat. Auch solche weitreichenden Wirkungen sind mitzubedenken.

Aber auch eine positive Folgerung für den Unterricht sollten wir aus der starken Gefühlsbindung der Werte ziehen: Um eine fürs Lernen aufgeschlossene Einstellung zu erzeugen, müssen wir Sprachkritik von Anfang an vorstellen als eine belebende, lustvolle Tätigkeit, die explorativ, erprobend und regulativ mit anderen zusammen auszuhandeln ist.

Die entsprechende Haltung müssen wir Lehrende natürlich vorleben: Wir freuen uns über jede Sprachkritik, greifen so häufig wie möglich Anlässe auf, die die Kinder bieten; wir wissen um Alternativen, fragen nach dem Möglichen anstatt nach dem Richtigen. Wir reagieren gelassen und selbstbewusst (leicht gesagt, ich weiß!). Entscheidend wichtig ist die regulative Einstellung zu Normen und Regeln: Normen sollen nur gelten, wenn sie uns sinnvoll erscheinen, ansonsten müssen wir daran mitwirken, sie zu ändern. Wir fragen also nach dem Sinn der Normen und Regeln; was früher sinnvoll war, braucht es heute nicht mehr zu sein. Warum? und Wozu?, Grund und Zweck von Normsetzungen gehören zu jeder explizierten Norm dazu.

So brisant Sprachkritik wirkt, einen großen Vorteil eröffnet sie uns auch: Sprachkritik ist eine indirekte Kritik: man kritisiert das Medium, das schafft Distanz. Das Medium Sprache ist leicht korrigierbar und stellt Alternativen bereit. Deren Einsatz hängt jedoch – wie der kritisierte Ausdruck – von leitenden Einstellungen ab. Diese leitenden Überzeugungen aber kann man nur zwischen den Zeilen ermitteln und dem Kritisierten unterstellen. Es wird also zwingend Kommunikation nötig über die Hintergründe, wenn beide Seiten

ihre Interessen wirklich vertreten wollen.

Aus dieser Distanz heraus müsste der Schüler also lernen, zwischen Sprachkritik und Kritik des Sprechers zu unterscheiden: Was will jemand wirklich? Sprachkritik müsste ihm geläufig werden als Diskussion um Formulierungsmöglichkeiten, als prinzipiell dialogische Form des Diskurses, in dem gerade auch die impliziten, mitgemeinten Kritiken thematisiert werden und in dem die Kritiker die Gefühle und Gründe des Kritisierierten respektieren sollte.

Lernorganisation Nachdem Lawrence Kohlberg den Plan und die Praxis aufgegeben hat, in einer Musterschule „moralities“ als Fach zu unterrichten, ist auch keine Fachdidaktik dafür mehr im Gespräch (zuletzt erschienen Oser 1976 und Hall 1979). Werte-Erziehung muss in den einzelnen Fächern unterrichtet werden – was Kohlberg explizit als Fazit seiner Experimente forderte (vgl. dazu ausführlich Garz 1980), Wertentscheidungen sind integrale Aufgaben in allen Lebens- und Problembereichen.

Dennoch können wir aus den Unterrichtsratgebern der siebziger Jahre wichtige methodische Hinweise für ethisch-politisches Lernen entnehmen, um diejenigen Unterrichtsphasen, in denen es speziell um sprachkritisches Argumentieren geht, schülergerecht zu organisieren. Oser's Konzept erscheint mir als das am besten strukturierte. Danach kann eine ethisch-politische Unterrichtsphase so aufgebaut werden:

1. eine kritisierbare Situation entdecken und zu durchschauen versuchen,
2. darin die regulierenden Normen ausmachen, ihre Leistungen und Wirkungen, ihren Sinn oder Unsinn reflektieren,
3. die Normen auf ihre Gültigkeit prüfen: Womit legitimieren die Beteiligten ihre Geltungsansprüche?
4. Welche alternativen Möglichkeiten gibt es, wie sind sie zu legitimieren und evtl. durchzusetzen?
5. Diskussion: Welche Norm erscheint uns angemessener?
6. Selbstkritik der eigenen Position.

Zu 1: Den kritisierbaren Anlass in seiner Situation entdecken Da Werturteile abhängig sind von der geistigen Entwicklung der Heranwachsenden, ist es nicht leicht vorauszusehen, welche Anlässe den Schülern eines 3. oder 9. Schuljahres überhaupt kritikwürdig erscheinen können. Oser erkennt sicher richtig, dass es darauf ankommt,

moralische Erfahrungs-, Erlebens- und Verarbeitungsprozesse zu stimulieren, die es dem Kind erleichtern, seine Entwicklung selbst voranzubringen. ... Also nicht feste, angeborene Muster und nicht eine konfliktfreie, heile pädagogische Umwelt sind entscheidend, sondern die Auseinandersetzung mit Problemen und Konflikten, die beides herausfordern, die moralische Kognition und die moralische Sensibilität. (Oser 1994: 467)

Bei dieser Gelegenheit müssen wir gleich ein altes Vorurteil ausräumen: In Vergleichuntersuchungen haben sich „real-life-Dilemmata“ nicht als wirk-samer erwiesen als künstlich geschaffene. (ebd.: 481) Wir können also eben-sogut Anlässe des Schullebens aufgreifen wie kritische Situationen aus Tex-ten, Filmen oder Erzählungen und sie in simulierten Entscheidungsprozessen einer Lösung zuführen.

Nehmen wir einmal an, die Schüler bringen einen Abschnitt aus ihrem Physikbuch mit, den sie beim besten Willen nicht verstehen und sich nicht merken können. Der Physiklehrer habe aber gesagt, die Formulierungen seien sachlich richtig, besser als genau so könne man das nicht sagen.

Die zum hydrostatischen Druck in einer Flüssigkeit gehörige Kraft ist unabhängig von der Gefäßform und gleich dem Gewicht jener Flüssigkeits-säule, die die betreffende Fläche als Grundfläche und ihren Abstand vom Flüssigkeitsspiegel als Höhe hat. (Der neue Grimsehl, Stuttgart o.J.: 26)

Zu 2: Den Sinn der Normen reflektieren Es ist natürlich effektiver, nur solche Anlässe zu Unterrichtszwecken aufzunehmen, die interpretationsbe-dürftig sind und voraussichtlich zu Normenkonflikten in der Klasse führen werden. Irrelevante Anlässe und l’art-pour-l’art-Entscheidungen werden die Schüler schnell als das schulübliche Verfahren entlarven, doch alles nur wegen der Lernziele zu unternehmen und nicht aus ethisch-politischem En-gagement; das wäre tödlich (vgl. Oser 1994: 481).

Um nun die Klärung der Wertsetzungen und der sie leitenden Normen un-terrichtlich strukturieren zu können, empfehle ich „für den Hinterkopf des Lehrers“ (und vom 9./10.Schuljahr an auch für die Schüler) folgende Syste-matik der **Reflexionsstufen der Bewertungen** (ebd.):

- a) Gegebenheiten der – auch unbewussten – Ablehnung/Zustimmung;
- b) diese werden benannt mit Werturteilswörtern;
- c) diese gehören zu Deutungssystemen, Idealen, Weltbildern, politischen/ religiösen ... Systemen, in deren Rahmen die Bewertungen „richtig“ sind;
- d) diese wiederum werden wissenschaftlich und philosophisch reflektiert auf ihre Begründungszusammenhänge hin: Ethik, Religion, Ökonomie, Recht ...;
- e) diese können wiederum metareflektiert werden auf ihre Genese, Domi-nanzansprüche oder auf die leitenden Prinzipien.

In fortschreitender Abstraktion ermöglichen die Reflexionsstufen, sich je-weils zu vergewissern, worüber man redet: über die bewerteten Sachverhalte oder ihre konkreten Bewertungen, über Werturteilswörter oder über Wertur-teile, über Normen und Deutungssysteme oder über universale Prinzipien.

In unserem Beispiel werden also die Schüler als leitende Norm für das Physikbuch die sachliche Richtigkeit erkennen; auf diese Weise wird der Sachverhalt nach wis-

senschaftlicher Erkenntnis so genau wie möglich dargestellt. Diese Leistung muss die sprachliche Formulierung für ein naturwissenschaftliches Fach vor allem erbringen. Die Wirkung auf die Schüler ist aber nun leider Unverständlichkeit; also muss der Unterricht die notwendige Übersetzungsarbeit leisten, damit die Norm „sachliche Genauigkeit“ ihren Sinn behält. Gelingt das nicht, ist die Norm für ein Lehrbuch unsinnig; denn unverstandene Formulierungen können nicht gelernt werden.

Zu 3: Die Legitimation der Geltungsansprüche Um in den nächsten Unterrichtsphasen sich nicht im Kreis zu drehen, sondern tatsächlich Lösungen der Problematik zu erarbeiten, müssen unbedingt neue Informationen eingebracht werden: zusätzliche Texte oder auch genauere Analysen, Äußerungen von Fachleuten oder Berichte von Alternativen. Hier ist also der systematische Ort für den Einbezug wissenschaftlicher Analyseverfahren. Dabei ist eben eine gründliche sprachwissenschaftliche Ausbildung des Lehrers gefragt, der entscheiden muss, welche Methode für welches Problem geeignet ist. So kann der Text aus dem Physikbuch zunächst grammatisch analysiert werden, um seine Komplexität zu zeigen; die Lernsituation der Schüler müsste aber diskursanalytisch angegangen werden. In unserem Beispiel wäre es auch nützlich, das „negative Wissen“ der Schüler zu ähnlichen Konflikten einzuarbeiten (vgl. Oser 1994: 477 und 491), damit ihnen die Tragweite der Problematik bewusst wird. Mit Schulbüchern werden die Lernenden vielfältige Erfahrungen gemacht haben, mit Lehrern, die zuviel reden oder zu wissenschaftlich, mit Unterrichtsmaterialien, von denen sie sich nicht angesprochen fühlten usw. Solche Erfahrungen stellen das thematisierte Problem auf eine breitere Basis: Verständigung in Lernprozessen.

Legitimieren werden Kritisierte und Kritiker ihre Werte mit den Normen, die in ihren Lebensbereichen üblich sind: Als Physiker werden sie sagen, dass sachliche Richtigkeit in einer Naturwissenschaft oberstes Gebot ist, und dass man komplizierte Sachverhalte nicht vereinfachend versprachlichen kann. Dagegen steht die Norm der Verständlichkeit für Heranwachsende: für Lernprozesse die fundamentale Voraussetzung.

Auf dieser Ebene der Argumentation braucht man verbindlich Geltendes, mit dem man das beanspruchte Kriterium rechtfertigen kann; dafür gibt's keine Beweise und keine Begründungen, sondern den Nachweis, dass es in unserer Gesellschaft üblich ist, auf diesen Fall diese Norm anzuwenden und dass dies sinnvoll ist. Die Sinnvollheit kann natürlich logisch rational bewiesen und begründet oder aber bestritten werden.

Zu 4: Alternative Lösungen Im Klassen-Brainstorming oder in Arbeitsgruppen sollten jetzt alternative Vorschläge zur Lösung des Konflikts gesucht werden, auch ungewöhnliche. Diese werden zunächst nicht bewertet, sondern erst in einem folgenden Arbeitsschritt auf ihre Legitimierbarkeit befragt; dabei fallen etliche heraus. Beispiele zu unserem Physiktext:

- Der Lehrer unterrichtet mit selbst für die Schüler verfaßten Texten.

- Fachsprache wird im Deutschunterricht als Thema aufgegriffen.
- Die komplizierten Sachverhalte werden nur für angehende Studenten der Naturwissenschaften unterrichtet (äußere Differenzierung).
- Der Übersetzungsprozess wird zum zentralen Gegenstand des Unterrichts. ...

Die Durchsetzungsfähigkeit wird v.a. von den Lehrern der Schule abhängen.

Zu 5: Diskussion über die richtige Entscheidung In der Auseinandersetzung über die Lösungsvorschläge werden Schüler auf der Basis ihrer intuitiven Einstellungen zu Gerechtigkeit, Wahrhaftigkeit oder Fürsorge argumentieren, die unabhängig von Kulturen den Kindern in der ganzen Welt wichtig sind (vgl. Oser 1994: 476f.). Da aber diese Begriffe von Fall zu Fall auslegungsbedürftig sind, hängt die Entscheidung, welche Lösung gerechterweise getroffen oder wahrhaftig vertreten werden kann, vom Argumentationsniveau (nach Kohlberg) ab.

In der Primarstufe werden die Kinder die für sie nützlichste – also „vorkonventionelle“ – Lösung fordern: Solche Schulbücher sind einzuführen, die sie verstehen können; Unverständliches müssen die Lehrer für sie übersetzen. Damit sie einsehen, dass so das Problem nicht gelöst werden kann, da sie auf diese Weise nie an wissenschaftliches Formulieren herangeführt werden, wird der Lehrer versuchen, auf der nächsthöheren Argumentationsstufe – also „konventionell“ – dagegenzuhalten: Da nicht nur diese Klasse von dem Problem betroffen ist, muss eine allgemeine Lösung gefunden werden; etwa dadurch dass das Ministerium Richtlinien für Schulbuchautoren erlässt, die Verständlichkeit für Kindern verlangen, oder aber dadurch, dass Kinder, die zu dumm sind Fachtexte zu verstehen, vom Physikunterricht ausgeschlossen oder zu einer Sonderschule versetzt werden. Vielleicht können ja die Kinder nach dem Muster der Lehrervorschläge eigene „konventionelle“ Maßnahmen zur Debatte stellen.

In einer Klasse mit 16–18jährigen Schülern dagegen könnte die Problematik schon aufgrund universaler Prinzipien diskutiert werden. Soll hier die Wahrhaftigkeit des Physikers mehr gelten als die Gerechtigkeit im Interaktionssystem Schule oder die Fürsorgepflicht des Lehrers?

Setzt man den Lebensraum Schulunterricht dominant, in dem nur Handlungen sinnvoll sind, die dem Ziel des Unterrichts: Lernen gerecht werden, wäre eine Lösung anzustreben, in der gerade zu Lernzwecken die Sprachproblematik – da sie eine allgemeine ist – als Lernproblem aufgegriffen wird. Es müsste ja ein Weg gefunden werden, auf dem die Schüler künftig selbst der Schwierigkeit Herr werden. Also etwa in Zusammenarbeit der Lehrer für Naturwissenschaften und Deutsch oder im Deutschunterricht allein soll eine Unterrichtseinheit die Schüler befähigen, sich Fachtexte selbst zu erschließen und auch selbst Fachtexte zu produzieren: über die Methoden der Kernsatzzerlegung, der Inhaltsanalyse, der interaktiv kontrollierten Ersatzprobe und Paraphrase.

Zu 6: Selbstkritik Auch wer nach Abwägung von Alternativen und Gegenpositionen eine Entscheidung trifft, handelt parteiisch. Neutral zu urteilen im Sinne aller Beteiligten oder Betroffenen wird selten gelingen. Also muss man die Parteilichkeit seines Standpunktes bewusst vertreten. Dabei kann es

durchaus sein, dass man weiterhin entgegen seinen Überzeugungen handeln muss, denn gerechte Urteile gebären nicht von selbst gerechte Lebensformen. Manches lässt sich nicht realisieren, vieles nicht gegen Mehrheiten oder Mächtigere durchsetzen. Der Fortschritt des Lernens wird also häufig darin bestehen, abwägen und argumentieren zu können sowie gerechtere Lösungen überhaupt zu kennen.

Besonders im Vertreten postkonventioneller Urteile werden Lehrer die Schüler stützen müssen; deshalb ist es wichtig, Erkenntnisse aus einer Untersuchung von Wolfgang Lempert zu beherzigen (1988): Zur Stimulierung und Stabilisierung postkonventioneller Moralstufen in Schule und Betrieb sind ausschlaggebend:

- eine gesicherte emotionale Zuwendung,
- offene Verhandlung von Problemen,
- Chancen zur Teilnahme an Kommunikationsprozessen,
- Mitwirkung an kooperativen Entscheidungen,
- Chancen zur Übernahme von Verantwortung.

Zudem sollen die Lernenden immer bedenken: Wir leben in einer Stufe-4-Gesellschaft (demokratischer Rechtsstaat), und die meisten Leute argumentieren egozentrisch oder konventionell. In der sozialen Realität werden also postkonventionelle Argumente – wenn nicht gar als Spinnerei abgetan – durch Rekurs auf Gesetze oder hierarchische Verhältnisse oft nicht ernstgenommen.

Maßnahmen zur Förderung ethisch-politischen Lernens

1. *Selbstbestimmtes Lernen nach eigenen Interessen* kann bei Wertproblemen nur dann effektiv angeleitet werden, wenn der Lernende durch eigenes Wollen motiviert ist. Dazu muss er den Anlaß zur Kritik (oder zur Rechtfertigung) als *sein* Problem anerkennen, unzufrieden mit einer normativen Regelung sein oder werden (etwa durch einen Lehrerimpuls), um sich auf die Reflexion des Sinns der bestimmenden Normen einzulassen und nach ihrer Legitimität zu fragen. Nur aus solch einem *eigenen* Dilemma heraus wird auch seine Frage nach Alternativen aufrichtig gestellt werden können. Das heißt jedoch nicht unbedingt, dass es sein eigenes Problem *sein* muss, das hier öffentlich diskutiert wird; es kann das einer anderen (realen oder fiktiven) Person oder Gruppe sein. Aber der Schüler muss bereit sein, es für die Dauer des Lernprozesses *zu seinem Problem zu machen*, um es authentisch zu durchdenken.

Dazu anzuregen wird nicht leicht sein, denn zu Lernzwecken sollte ja das fragliche Dilemma auf der nächsthöheren Stufe moralischen Argumentierens liegen. Dieses Niveau soll aber der Schüler erst im Lernprozess selbst erreichen. Also müssen wir ein neues Interesse wecken: der Schüler muss sehen, dass er mit seinen bisherigen Argumentationsgewohnheiten bei diesem Prob-

lem nicht zurechtkommt. Eine Motivation dazu gelingt am ehesten über eine starke emotionale Ansprache (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl: 463), die vom zu bewertenden Konflikt ausgeht.

2. *Selbstgesteuertes Lernen* wird bei ethisch-politischen Aufgaben vor allem prozessorientiert zu erreichen sein: Die methodischen Hilfen, die der Lehrer für seinen Unterricht braucht, wird er allmählich den Schülern zur Verfügung stellen und ihre geordnete Anwendung kontrollieren. Die 6 Stufen der Lernorganisation (nach Oser), die ich oben vorstellte, werden dazu in methodischer Unterrichtsreflexion bewusst und dauerhaft verfügbar gemacht (Plakatwand, Merkzettel im Ordner ...); dazu nehmen die Schüler weitere Hilfen zur Hand, die im Unterricht erarbeitet oder gebraucht wurden: z.B. die Kohlberg-Stufen in Kurzbeschreibung und die Arbeitsschritte für eine Sprachkritik. Die Aufgaben sind möglichst in Gruppen durchzuarbeiten, damit die Schüler in diesen komplexen Lernprozessen gemeinsam die Übersicht bewahren und sich gegenseitig zu neuen Argumentationen und Kriterienwechseln anregen.

3. Ethisch-politisches Lernen ist genuin *ein konstruktiver Prozess*: Wertreflexionen hängen von so vielen personalen Bedingungen ab, dass sie nicht mit fertigen Problemlösungen eingeübt werden können. Borniertes Verharren, normative Einstellung, festliegende Kriterien machen eine ethisch-politische Bildung unmöglich und ersetzen sie durch ideologische Instruktion. Jede Situation verlangt ihre eigene Interpretation der in Frage kommenden Kriterien und Normen auf den besonderen Fall hin.

Und eben das muss in allen 6 Stufen des Lernprozesses immer wieder erfahren werden: Es gibt nicht *den* kritisierbaren Anlass schlechthin, eine Norm hat nicht immer und überall einen Sinn (schon gar nicht denselben); Legitimationen sind zu begründen, um wahr und angemessen zu sein, Urteile sind abhängig von angelegten Kriterien; und die Frage nach den richtigen Kriterien ist immer eine offene; schließlich ist auch das sicherste eigene Urteil immer noch kritisierbar, auch die kleinste Minderheit kann gegen die breiteste und lauteste Mehrheit Recht haben. Ein gutes Prüfkriterium ist die Kantische Frage: Was wären denn tatsächlich die Folgen, wenn ich meine eigene Argumentation zum allgemeinen Gesetz erhöbe? Solche Fragen lassen sich im sokratischen Dialog erörtern.

4. Wertentscheidungen sind nur *im situativen Rahmen* authentisch zu reflektieren. Problematisch ist ein konkreter Sachverhalt in einem relevanten Kontext. In diese Situation stellen wir uns beim Kritisieren hinein; nur vom Druck sofortigen Entscheidenmüssens können wir uns befreien, denn die Beteiligten sollen das ethisch-politische Reflektieren erst lernen. Anlass und Bedingungen sind konkret, aber die Argumente müssen sich auch als allgemeingültig erweisen, als unabhängig von Personen und Gefühlen.

5. Ethisch-politisches Lernen *als sozialen Prozess* zu organisieren heißt bewusstzumachen, dass Kritik oder Rechtfertigung immer in sozialen Beziehungen entstehen, dort Konflikte auslösen, die nur gemeinschaftlich zu lösen sind. Urteile müssen Geltung erlangen, um richtig zu sein, und das heißt: sie müssen von anderen als richtig anerkannt werden. Gültige Urteile entstehen am ehesten in gemeinschaftlichen Erarbeitungs- und Kontrollprozessen. Der Lehrer wird dabei vor allem darauf zu achten haben, dass sie nicht sekundär motiviert werden (aus Anpassung an seine eigene Haltung oder an die des Wortführers in der Gruppe).

Leider aber werden die Schüler in Arbeitsgruppen auch die Erfahrung machen, dass überzeugendes Argumentieren nicht immer zur Anerkennung führt, v.a. wenn die emotionale Betroffenheit sehr groß ist. Und deshalb kann man zwar gemeinsam darüber befinden, ob ein Argument plausibel ist, nicht ebenso aber, ob es hier und jetzt jedem Einzelnen angemessen erscheint.

Literatur

- Adorno, Theodor W., Ästhetische Theorie, Frankfurt 1970.
- Aebli, Hans, Denken: Das Ordnen des Tuns, Stuttgart 1980.
- Anderson, John R., Kognitive Psychologie, Heidelberg 1988.
- Anderson/Lynch, Listening, Oxford 1988.
- Andresen, Helga, Lust an der Sprache – Unlust an der Grammatik, in: Die Grundschulzeitschrift 32/1990, S. 8–12.
- Andresen, Helga, Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewusstheit, Opladen 1985.
- Anton, Karl-Heinz, Mit List und Tücke argumentieren, Wiesbaden 1995.
- Antos/Krings (Hg.), Textproduktion, Tübingen 1989.
- Apel, Karl-Otto (Hg.), Sprachpragmatik und Philosophie, Frankfurt 1976.
- Apel, Karl-Otto, Szientistik, Hermeneutik, Ideologiekritik, in: ders. (Hg.), Hermeneutik und Ideologiekritik, Frankfurt 1971, S. 7–44.
- Apel, Karl-Otto, Transformation der Philosophie, Frankfurt 1973.
- Augst, Gerhard (Hg.), Orthographie, in: Der Deutschunterricht, Heft VI/1989.
- Augst, Gerhard, Metakommunikation als element des spracherwerbs, in: Wirkendes Wort 5, 1978, S. 328–339.
- Austin, John L., How to do things with words, Oxford 1962, deutsch: Zur Theorie der Sprechakte, Stuttgart 1968.
- Babinsky/Markowitsch, Lernen in neuronalen Strukturen, in: Hoffmann/Kintsch (Hg.), Lernen, Bd. C II 7 der Enzyklopädie der Psychologie, Göttingen 1996, S. 1–84.
- Baddeley, Alan, So denkt der Mensch – Unser Gedächtnis und wie es funktioniert, München 1986.
- Badura/Gloy, Soziologie der Kommunikation, Stuttgart 1972.
- Baecker, Dirk, Die Unterscheidung zwischen Kommunikation und Bewusstsein, in: Krohn/Küppers (Hg.), Emergenz: Die Entstehung von Ordnung, Organisation und Bedeutung, Frankfurt 1992, S. 217–268.
- Ballstaedt/Mandl/Schnotz/Tergan, Texte verstehen – Texte gestalten, München 1981.
- Barthes, Roland, Lust am Text, Frankfurt 1974.
- Bartsch, Renate, Sprachnormen: Theorie und Praxis, Tübingen 1985.
- Bates, Elisabeth, Language and Context, New York 1976.
- Bates, Elisabeth, The Emergence of Symbols, New York 1979.
- Bates, Elisabeth, Language Development, in: Current Opinion in Neurobiology 2/1992, S. 180–185.
- Bauer/Hengst (Hg.), Kritische Stichwörter zur Kinderkultur, München 1978.
- Baumgarten, Alexander G., Aesthetica / scripsit A. G. Baumgarten, Frankfurt 1970.
- Becker-Mrotzek, Michael, Einleitung zur Studienbibliographie Diskursforschung, Heidelberg 1992.

- Behr/Grönwoldt/Nündel/Röseler/Schlotthaus, Folgekurs für deutschlehrer: Didaktik und methodik der sprachlichen kommunikation, Weinheim 1975.
- Belgrad, Jürgen, Identität als Spiel, Opladen 1992.
- Belgrad, Jürgen, u.a. (Hg.), Sprache – Szene – Unbewusstes, Frankfurt 1988.
- Bereiter/Scardamelia, Research on Written Composition, in: Wittrock, Merlin (Ed.), Handbook of Research on Teaching, New York 1984, S. 778–803.
- Bereiter/Scardamelia, The Psychology of Written Composition, Hillsdale 1987.
- Berger, Hartwig, Untersuchungsmethode und soziale Wirklichkeit, Frankfurt 1974.
- Betti, Emilio, Allgemeine Auslegungslehre als Methodik der Geisteswissenschaften (1955), Tübingen 1967.
- Betz, Werner, Sprachkritik – das Wort zwischen Kommunikation und Manipulation, Zürich 1975.
- Bierwisch, Manfred, Probleme der biologischen Erklärung natürlicher Sprache, in: Suchsland, Peter (Hg.), Biologische und soziale Grundlagen der Sprache, Tübingen 1990, S. 7–45.
- Bjork, Robert A., Memory and Metamemory Considerations in the Training of Human Beings, in: Metcalfe/Shimamura (Hg.), Metacognition, Cambridge (Mass.) 1994, S. 185–206.
- Boettcher, Wolfgang, Zur gegenwärtigen Praxis des Grammatikunterrichts: eine kritische Bestandsaufnahme, in: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 2/1995, S. 2–7.
- Boettcher/Sitta, Der andere Grammatikunterricht, München 1978.
- Boettcher/Herrlitz/Nündel/Switalla, sprache. Das Buch, das alles über Sprache sagt, Braunschweig 1983.
- Boettcher/Switalla, Grammatik in der zweiten Phase der Lehrerausbildung, in: Grundschule 6/1988, S. 16–20.
- Böhme-Dürr, Karin, Fördert Sprachbewusstsein die Sprachentwicklung?, in: Sprache und Kognition 4/1987, S. 177–191.
- Böke/Jung/Wengeler (Hg.), Öffentlicher Sprachgebrauch, Opladen 1996.
- Bouchard Ryan/Ledger, Learning to Attend to Sentence Structure, in: Downing/Valtin, (Ed.), Language Awareness and Learning to Read, New York 1984, S. 149–171.
- Boueke, Dietrich, Reflexion über Sprache, in: Norbert Hopster (Hg.), Handbuch „Deutsch“ Sekundarstufe I, Paderborn 1984, S. 334–373.
- Braitenberg, Valentin, Die Lust am Aha, in: DIE ZEIT 2/1998, S. 29.
- Brinker/Sager, Linguistische Gesprächsanalyse, Berlin 1989.
- Brinkmann, Hennig, Die deutsche Sprache – Gestalt und Leistung, Düsseldorf²1971.
- Bruner, Jerome S., Acts of meaning, Cambridge (Mass.) 1990.
- Bruner, Jerome S., The ontogenesis of speech acts, in: Journal of child language 1975, S. 1–19.
- Bruner, Jerome S., Von der Kommunikation zur Sprache, in: Martens, Karin (Hg.), Kindliche Kommunikation, Frankfurt 1979, S. 9–60.
- Bubner, Rüdiger, Handlung, Sprache und Vernunft, Frankfurt 1976.
- Bühler, Karl, Sprachtheorie, Jena 1932.

- Bülow, Edeltraud, Kommunikative Ethik, Düsseldorf 1972.
- Chaney, Carolyn, Language development, metalinguistic awareness and emergent literary skills of 3-year-old children in relation to social class, in: *Applied Psycholinguistics* 15/1994, S. 371–394.
- Changeux/Konishi, *The Neural and Molecular Basis of Learning*, Chichester 1987.
- Chi, Michelene T. H., Representing Knowledge and Metaknowledge: Implications for Interpreting Metamemory Research, in: Weinert/Kluwe (Hg.), *Metacognition, Motivation and Understanding*, Hillsdale (N. J.) 1987, S. 239–266.
- Chomsky, Noam, *Language and Problems of Knowledge*, Cambridge (Mass.) 1988.
- Chomsky, Noam, On the Nature, Use and Acquisition of Language, in: William G. Lycan (Hg.), *Mind and Cognition*, Cambridge (Mass.) 1990, S. 627–646.
- Chomsky, Noam, *Regeln und Repräsentationen*, Frankfurt 1981.
- Chvatik, Kvetoslav, Die ästhetische Einstellung, in: *Zeitschrift für Semiotik* 5/1983, S. 229–242.
- Ciampi, Luc, *Affektlogik*, Stuttgart 1982.
- Ciampi, Luc, Die Hypothese der Affektlogik, in: *Spektrum der Wissenschaft* 2, 1993, S. 76–87.
- Cole, Michael, *The Development of Children*, New York 1993.
- Cooper/Matsushashi, A Theory of the Writing Process, in: Martlew, Margaret (Ed.), *The Psychology of Written Language*, Chichester 1983, S. 3–39.
- Coulmas, Florian, *Über Schrift*, Frankfurt 1981.
- Crystal, David, *Die Cambridge-Enzyklopädie der Sprache*, Frankfurt 1993.
- Daniels/Mehn, *Konzepte emotionellen Lernens in der Deutsch-Didaktik*, Bonn-Bad Godesberg 1985.
- Das große Duden-Wörterbuch der deutschen Sprache in sechs Bänden*, Mannheim 1976ff.
- De Grolier, Eric (Ed.), *Glossogenetics*, Chur 1983.
- Deubzer, Franz, *Methoden der Sprachkritik*, München 1980.
- Dieckmann, Walther, Aufklärung von ideologischem Sprachgebrauch, in: Ammon/Dittmar/Mattheier (Hg.), *Sociolinguistics/Soziolinguistik*, 2. Halbband, Berlin/New York 1988, S. 1779–1789.
- Dieckmann, Walther, *Sprachkritik*, Heidelberg 1992.
- Diegritz, Theodor, Wohin steuert die Grammatikdidaktik?, in: *Der Deutschunterricht* 4/1996, S. 87–95.
- Dörner, Dietrich, Emotionen, kognitive Prozesse und der Gebrauch von Wissen, in: Klix/Spada (Hg.), *Enzyklopädie der Psychologie*, Abt. Kognition Bd. 6: Wissen, Göttingen 1998, S. 301–335.
- Donaldson, Margaret, *Children's Mind*, London 1978.
- Downing/Valtin (Ed.), *Language Awareness and Learning to Read*, New York 1984.
- Drach, Ernst, *Grundgedanken der deutschen Satzlehre*, Frankfurt 1937.
- Drach, Ernst, *Sprecherziehung*, Frankfurt 1922.
- Drosdowski, Günther, u.a. (Hg.), *Duden-Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*, Mannheim 1984, Einleitung.
- Duden-Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*, Mannheim 1959, 1966, 1986.

- Eagleton, Terry, *Ästhetik*, Stuttgart 1994.
- Eco, Umberto, *Lector in fabula*, München 1987.
- Eco, Umberto, *Semiotik und Philosophie der Sprache*, München 1985.
- Edelman, Gerald, *Topobiology*, New York 1988.
- Eisenberg/Menzel, *Grammatik-Werkstatt*, Praxis Deutsch 129, 1995, S. 14–23.
- Eisenberg/Siehr, *Nachrichten aus Potsdam, die Sprachkritik betreffend*, in: Praxis Deutsch 132, 1994, S. 13–16.
- Eisenberg/Spitta/Voigt, *Schreiben: Rechtschreibung*, in: Praxis Deutsch 124, 1994, S. 14–25.
- Ellis/Young, *Einführung in die Kognitive Neuropsychologie*, Bern 1991.
- Emrich, Hinderk M., *Konstruktivismus: Imagination, Traum und Emotionen*, in: Schmidt, Siegfried, *Kognition* 1992, S. 76–96.
- Enzensberger, Hans M., *Mittelmaß und Wahn*, Frankfurt 1991.
- Erdheim, Mario, *Die gesellschaftliche Produktion von Unbewusstheit*, Frankfurt 1982.
- Erikson, Erik H., *Einsicht und Verantwortung*, Frankfurt 1971.
- Erlinger, Hans D., *Studienbuch Grammatikunterricht*, Paderborn 1988.
- Falkenberg, Gabriel, *Glaubwürdigkeit*, in: Stötzel, Gerd (Hg.), *Germanistik – Forschungsgegenstand und Perspektiven*, Berlin/New York 1985, S. 366–379.
- Fillmore, Charles J., *Pragmatik und Beschreibung der Rede* [1973], in: Auwärter/Kirsch/Schröter (Hg.), *Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität*. Frankfurt 1976, S. 219.
- Fix/Nalenski, *Sprichwendenkannst, Schriftsteller über Sprache*, Leipzig/Weimar 1989.
- Flavell, John H., *Kognitive Entwicklung*, Stuttgart 1979.
- Flohr, Hans, *Die physiologischen Bedingungen des phänomenalen Bewusstseins*, in: Forum für interdisziplinäre Forschung 1/1992, S. 49–55.
- Förster, Heinz von, *Erkenntnistheorien und Selbstorganisation*, in: Schmidt, Siegfried J. (Hg.), *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*, Frankfurt 1987, S. 133–158.
- Frank, Horst Joachim, *Dichtung, Sprache, Menschenbildung*, München 1973.
- Friedrich/Fischer/Mandl/Weis, *Vom Umgang mit Lehrtexten. Ein Lern- und Lesestrategieprogramm*, Tübingen 1987.
- Funkkolleg *Praktische Philosophie/Ethik*, Studienbegleitbriefe 16–20, Weinheim 1980.
- Gadenne/Oswald, *Kognition und Bewusstsein*, Berlin 1991.
- Gaiser, Konrad, *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* (1950), in: Rötzer, Hans G. (Hg.), *Zur Didaktik der deutschen Grammatik*, Darmstadt 1973, S. 1–15.
- Gallmann/Sitta, *Schülerduden-Grammatik*, Mannheim 1990.
- Galparin/Leontjew (Hg.), *Probleme der Lerntheorie*, Berlin (Ost) 1979.
- Garz, Detlef, *Zum neuesten Stand von Kohlbergs Ansatz der moralischen Sozialisation*, in: Zs. f. Pädagogik 1/1980, S. 93–98.
- Gauger, Hans-Martin et. al., *„Unwahre Wörter“ – eine Kontroverse*, in: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 33, 1986, S. 183–192.

- Geisler, Ursula, Faktoren der Verständlichkeit von Texten für Kinder, München 1980.
- Geißner, Hellmut u. Ursula, Sprecherziehung: Mündliche Kommunikation, in: Hannig, Christel (Hg.), Zur Sprache des Kindes im Grundschulalter, Kronberg 1974, S. 163–183.
- Geißner, Hellmut, rhetorik, München 1973.
- Genser/Vopel/Butgereit/Heinze, Lernen in der Gruppe, Hamburg 1972.
- Gipper, Helmuth, Vom Aufbau des sprachlichen Weltbildes im Prozeß der Spracherlernung, in: Wirkendes Wort 3, 1979, S. 165–180.
- Glasersfeld, Ernst von, Radikaler Konstruktivismus, Frankfurt 1996.
- Gleitman/Shipley, The emergence of the child as a grammarian, in: Cognition 1/1972, S. 137–164.
- Glinz, Hans, Der Anteil der Grundschule am Gesamtprozeß des Spracherwerbs, in: Die Grundschule 6, 1974, S. 297–305.
- Glinz, Hans, Die innere Form des Deutschen, Bern 1952.
- Glinz, Hans, Textanalyse und Verstehenstheorie I und II, Frankfurt 1973.
- Gloy, Klaus, Sprachnorm, in: Althaus/Henne/Wiegand (Hg.), Lexikon der germanistischen Linguistik, Tübingen 1980, S. 363–368.
- Goldenberg, Georg, Neurologische Grundlagen bildlicher Vorstellungen, Wien/New York 1987.
- Gordon, Thomas, Familienkonferenz: die Lösung von Problemen zwischen Eltern und Kind, Hamburg 1974.
- Grant, Patricia E., Circuitry in Language Processing, in: de Kerkhove/Derrick (Eds.), The Alphabet and the Brain, Berlin 1988, S. 246–272.
- Grassi, Ernesto, Die Macht der Phantasie, Königstein 1979.
- Grebe, Paul, Der Worthof von „schreiben“, in: Engel/Grebe (Hg.), Neue Beiträge zur deutschen Grammatik, Mannheim 1969, S. 63–77.
- Greenfield, Patricia M., Language, tools and brain: The ontogeny and phylogeny of hierarchically organized sequential behavior, in: Behavioral and Brain Sciences 14, 4, 1991, S. 531–588.
- Grice, H. Paul, Logik und Konversation [1968], in: Meggle, Georg (Hg.), Handlung, Kommunikation, Bedeutung, Frankfurt 1993, S. 243–265.
- Groeben, Norbert, Lernpsychologie, Münster 1982.
- Gross, Peter, Reflexion, Spontaneität und Interaktion. Zur Diskussion soziologischer Handlungstheorien, Stuttgart 1972.
- Grzesik, Jürgen, Textverstehen lernen und lehren, Stuttgart 1990.
- Gumbrecht/Pfeiffer (Hg.), Materialität der Kommunikation, Frankfurt 1988.
- Gutenberg, Norbert, Sprechdenken – Hörverstehen – Leselehre, in: Info DaF 1, 1988, S. 3–24.
- Gutenberg, Norbert, Sprecherische Arbeit an Gedichten. Eine Methodenübersicht, in: Berthold, Siegwart (Hg.), Gedichte sprechen und interpretieren, Bonn-Bad Godesberg 1985, S. 11–24.
- Gülich, Elisabeth, Textsorten in der Kommunikationspraxis, in: Kallmeyer, Werner, Kommunikationstypologie, Düsseldorf 1986, S. 15–46.
- Günther, Hartmut, Schriftliche Sprache, Tübingen 1988.

- Habermas, Jürgen, Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. I/II, Frankfurt 1981.
- Habermas, Jürgen, Was heißt Universalpragmatik?, in: Apel, Karl-Otto (Hg.), Sprachpragmatik und Philosophie, Frankfurt 1976, S. 174–272.
- Hakes, David T., The Development oft Metalinguistic Abilities in Children, Berlin 1980.
- Hall, Robert T., Unterricht über Werte, München 1979.
- Halliday, M. A. K., Sprachstruktur und Sprachfunktion, in: Lyons, John (Hg.), Neue Perspektiven in der Linguistik, Reinbek 1975, S. 126–149.
- Hany, Ernst A., Kreativitätstraining: Positionen, Probleme, Perspektiven, in: Klauer, Karl J. (Hg.), Kognitives Training, Göttingen 1993, S. 189–215.
- Hartwig, Helmuth, Jugendkultur – ästhetische Praxis in der Pubertät, Reinbek 1980.
- Hauéis, E., Grammatik entdecken, Paderborn 1981.
- Hecht/Hadden, Deklaratives und prozedurales Grammatikwissen bei Schülern des Gymnasiums, in: Zs. für Fremdsprachenforschung 1/1992, S. 31–57.
- Heeschen, Claus, Aphasieforschung und theoretische Linguistik, in: Linguistische Berichte 25, 1973, S. 22–38.
- Heeschen/Kegel, Zum Autonomiegedanken in der Linguistik, in: Linguistische Berichte 21, 1972, S. 42–54.
- Hegel, Georg W. F., Vorlesungen über die Ästhetik, Werkausgabe Frankfurt 1970, Bd. 13–15.
- Heimann/Otto/Schulz, Unterricht – Analyse und Planung, Hannover 1965.
- Heisenberg, Martin, Gedanken zu einer biologischen Theorie der Wahrnehmung, in: Forum für interdisziplinäre Forschung 1/1992, S. 41–48.
- Hejl, Peter M., Selbstorganisation und Emergenz in sozialen Systemen, in: Krohn/Küppers (Hg.), Emergenz: Die Entstehung von Ordnung, Organisation und Bedeutung, Frankfurt 1992, S. 269–292.
- Henrich, Dieter, Kunst und Kunstphilosophie der Gegenwart, in: Iser, Wolfgang (Hg.), Immanente Ästhetik – Ästhetische Reflexion, München 1966, S. 11–32.
- Henrici, Gerd, Linguistikunterricht – Linguistik im Sprachunterricht?, in: ders./Meyer-Hermann (Hg.), Linguistik und Sprachunterricht, Paderborn 1976, S. 46–66.
- Hentig, Hartmut von, Das Leben mit der Aisthesis, in: Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission: Lernziele der Gesamtschule, Stuttgart 1969, S. 29–65.
- Hentig, Hartmut von, Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff, München 1998.
- Heringer, Hans J., (Hg.), Holzfeuer im hölzernen Ofen, 1982.
- Heringer/Keller-Bauer, Probleme einer gebrauchsgrammatischen Terminologie, in: Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht 53, 1984, S. 65–86.
- Heringer/Stötzel, Sprachgeschichte und Sprachkritik, Berlin 1993.
- Hermann, Theo, Allgemeine Sprachpsychologie, München 1985.
- Hermann, Theo, Sprechen, Heidelberg 1994.
- Herriman/Mykill, Metalinguistic Awareness and Education, in: Tunmer, Pratt, Herriman, Metalinguistic Awareness in Children, Berlin 1984, S. 188–205.
- Hetzer/Todt/Seiffge-Krenke, Angewandte Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters, Heidelberg 21990.

- Heymann, Hans W., Allgemeinbildung und Mathematik, Weinheim 1996.
- Heymann, Hans W., Was Anstoß erregte ..., in: neue deutsche schule 3/1996, S. 29–31.
- Hinnersmann, Herwig, Theorie und Training deduktiven Urteilens, Frankfurt 1989.
- Hinnersmann, Herwig, Training des deduktiven Denkens, in: Klauer, Karl J. (Hg.), Kognitives Training, Göttingen 1993, S. 165–188.
- Hinton, Geoffrey E., How Neural Networks Learn from Experience, in: Scientific American 9/1992, S. 105–109.
- Hodges, John R., Pure Apraxic Agraphia with Recovery after Drainage of a Left Frontal Cyst, in: Cortex 3, 1991, S. 469–473.
- Höffe, Otfried, Ordnungsbedürftigkeit und Zukunfts Offenheit des Handelns, in: Funkkolleg Praktische Philosophie/Ethik, Stud. Begleitbrief 4, Weinheim 1980, S. 11–33.
- Hörmann, Hans, Meinen und Verstehen, Frankfurt 1978.
- Hoffmann, Ludger, Thema und Rhema in einer funktionalen Grammatik, in: P. Eisenberg/P. Klotz (Hg.), Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben, Stuttgart 1993, S. 135–147.
- Holz, Hanns H., Der ästhetische Gegenstand, Bielefeld 1996, S. 19.
- Holzkamp, Klaus, Lernen, Frankfurt 1993.
- Holzkamp, Klaus, Sinnliche Erkenntnis, Frankfurt 1973.
- Homburger, Dietrich, Grammatische Reflexion, in: Sprache und Unterricht 1/1993, S. 53–75.
- Hommel/Stränger, Wahrnehmung von Bewegung und Handlung, in: Prinz/Bridgeman (Hg.), Wahrnehmung, Bd. C II 1 der Enzyklopädie der Psychologie, Göttingen 1994, S. 529–603, hier S. 564.
- Horn, Klaus, Eia Popeia oder: Wandlungen des Münchhausenproblems, in: Heinemann/Schmied-Kowarzick (Hg.), Sabotage des Schicksals, Tübingen 1982, S. 165–174.
- Huber, Walter, Agraphie, in: Poeck, Klaus (Hg.), Klinische Neuropsychologie, Stuttgart 1989, S. 164–188.
- Humboldt, Wilhelm von, Über Denken und Sprechen [1795–96], in: Wilhelm v. Humboldts Gesammelte Schriften, Bd. 7/2, Berlin 1907, Nachdruck 1968, S. 581–583.
- Hurrelmann, Klaus, Einführung in die Sozialisationstheorie, München 1986, in: Staudte, Adelheid, Ästhetische Erziehung 1–4, München 1980, S. 68–88.
- Ingendahl, Werner (1970), Leistung und Wirkung einer Metapher, dargestellt am Terminus „Worthof“, in: Muttersprache 11/12/1970, S. 363–367.
- Ingendahl, Werner (1972), Aufsatz erziehung als Hilfe zur Emanzipation, Düsseldorf 1972.
- Ingendahl, Werner (1975), Sprechen und Schreiben, Heidelberg 1975.
- Ingendahl, Werner, u.a. (1976), sagen – handeln, 7 Bde., Düsseldorf 1976ff.
- Ingendahl, Werner, u.a. (1977), Handlungsorientierter Deutschunterricht, Heidelberg 1977.
- Ingendahl, Werner (1978a), Das wirkende Wort und die wirkende Äußerung, in: Wirkendes Wort 1/1978, S. 3–19.

- Ingendahl, Werner (1978b), Interesse an Verständigungshandeln, in: Diskussion Deutsch 44, 1978, S. 540–554.
- Ingendahl, Werner (1979), Die Mitwirkung der Sprache im Kommunikationsprozeß, in: Muttersprache 1–2/1979, S. 15–32.
- Ingendahl, Werner (1981), Szenische Spiele im Deutschunterricht, Düsseldorf 1981.
- Ingendahl, Werner (1983), Schreiben als Verständigungshandlung, in: Weisgerber, Bernhard, u.a., Handbuch zum Sprachunterricht, Weinheim 1983, S. 318–339.
- Ingendahl, Werner (1988), Linguistische Vorarbeiten für eine pragmatische Stilistik, in: Muttersprache 2, 1988, S. 108–120.
- Ingendahl, Werner (1991a), Sprachliche Bildung im kulturellen Kontext, Opladen 1991.
- Ingendahl, Werner (1991b), Umgangsformen, Frankfurt 1991.
- Ingendahl, Werner (1994), Was wird aus der „Sprachreflexion“, wenn wir Ergebnisse der Hirnforschung ernstnehmen?, in: Wirkendes Wort 3/1994, S. 513–536.
- Ingendahl, Werner (1996a), Was denkt das Gehirn beim Schreiben?, in: Wirkendes Wort 1/1996, S. 118–143.
- Ingendahl, Werner (1996), Sprache, öffentliche Sprache und Sprachgebrauch als Forschungsgegenstände, in: Böke/Jung/Wengeler (Hg.), Öffentlicher Sprachgebrauch, Opladen 1996, S. 378–390.
- Ingendahl, Werner (1997a), Schlüsselqualifikationen als Basis zukünftiger Kompetenzen, in: Schulmagazin 5–10, 9/1997, S. 4–11.
- Ingendahl, Werner (1997b), Sprachreflexion statt Grammatikunterricht, in: Wirkendes Wort 2/1997, S. 272–291.
- Ingendahl, Werner (1997c), Wygotski und der Grammatikunterricht, in: Praxis Deutsch 144, 7/1997, S. 10–14.
- Ingendahl, Werner (1998), Lernen in der Hirnforschung, in: Schulmagazin 5–10, 3/1998, S. 4–11.
- Ingendahl/Hartmann/Kügler, Sprachreflexion als zentrale kategorie des deutschunterrichts, in: Wirkendes Wort 3, 1975, S. 165–181.
- Iran-Nejad/Homeifar, Assoziative und nichtassoziative Theorien des Lernens und Erinnerns, in: S. J. Schmidt 1991, S. 206–249.
- Ivo, Hubert, Muttersprache – Identität – Nation, Opladen 1994.
- Ivo/Neuland, Grammatisches Wissen, in: Diskussion Deutsch 22, 1991, S. 437–493.
- Jackendoff, Ray S., Consciousness and the computational mind, Cambridge (Mass.) 1987.
- Jackendoff, Ray S., Patterns in the Mind, New York 1993.
- Jacobs, August-Bernhard, Rechtschreiben im integrativen Deutschunterricht, Soest 1990.
- Jacobs, Joachim, (Hg.), Informationsstruktur und Grammatik, Sonderheft Linguistische Berichte 4, Opladen 1992.
- Jäger, Ludwig, Sprache oder Kommunikation?, in: Heringer/Stötzel, Sprachgeschichte und Sprachkritik, Berlin 1993, S. 11–33.
- Jäger, Siegfried, Gesellschaftsveränderung über Sprache, in: Ammon, Dittmar, Mattheier (Hg.), Sociolinguistics/Soziolinguistik, 2. Bd., Berlin/New York 1988, S. 1789–1796.

- Jakobson, Roman, Interview von 1966 in: *alternative* 65, 1969, S. 51.
- Jakobson, Roman, *Linguistics and Poetics*, in: Thomas H. Sebeok (Hg.), *Style in Language*, Cambridge (Mass.) 1960, S. 350–377.
- Jakobson, Roman, *Musteranalysen von Brechts „Wir sind sie“ und Baudelaires „Les Chats“* (zus. mit Levi-Strauss) in *alternative* 65, 1969 und 62/63, 1968.
- Jakobson, Roman, *Poesie der Grammatik und Grammatik der Poesie* [1961], in: *alternative* 65, 1969, S. 53–61.
- Jauß/Pannenberg (Hg.), *Text und Applikation*, München 1981.
- Jauß, Hans-Robert, *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*, München 1977.
- Jud-Krepper, Helga, *Szenisches Spiel und Fernsehen. Aufarbeiten von TV-Wirkungen in der Grundschule*, in: Erlinger, Hans D. (Hg.), *Neue Medien – Edutainment – Medienkompetenz*, München 1997, S. 93–104.
- Jung/Hufschmidt/Moschallski, *Langsame Hirnpotentiale beim Schreiben*, in: *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten* 232, 1982, S. 305–324.
- Kallmeyer, Wolfgang (Hg.), *Kommunikationstypologie*, Düsseldorf 1986.
- Kalverkämper, Hartwig, *Die Frauen und die Sprache*, in: *Linguistische Berichte* 62, 1979, S. 55–71.
- Kandel/Hawkins, *The Biological Basis of Learning and Individuality*, in: *Scientific American* 9/1992, S. 52–60.
- Kant, Immanuel, *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, Bd. IV, Hamburg 1965.
- Kant, Immanuel, *Kritik der reinen Vernunft: nach der 1. u. 2. Original-Ausgabe*, neu hrsg. von Raymund Schmitt, Hamburg 1971.
- Karmiloff-Smith, Annette, *Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive science*, Cambridge (Mass.) 1992.
- Karmiloff-Smith, Annette, *Language development after five*, in: Fletcher/Garman (Eds.), *Language Acquisition*, Cambridge 1979, S. 307–336.
- Keller, Rudi, *Was die Wanzen tötet, tötet auch den Popen*, in: Stötzel, Gerd (Hg.), *Germanistik – Forschungsgegenstand und Perspektiven*, Berlin/New York 1985, S. 264–277.
- Klauer, Karl J., *Denktraining für Kinder*, Göttingen 1989.
- Klauer, Karl J. (Hg.), *Kognitives Training*, Göttingen 1993.
- Kleine Enzyklopädie Deutsche Sprache, Leipzig 1983.
- Klix, Friedhardt, *Lernen und Denken*, in: Hoffmann/Kintsch (Hg.), *Enzyklopädie der Psychologie*, Bd. 7: *Kognition: Lernen*, Göttingen 1996, S. 529–582.
- Klix/Spada (Hg.), *Wissen*, Bd. C II 6 der *Enzyklopädie der Psychologie*, Göttingen 1998.
- Kluwe/Schiebler, *Entwicklung exekutiver Prozesse und kognitive Leistungen*, in: Weinert/Kluwe (Hg.), *Metakognition, Motivation und Lernen*, Stuttgart 1984, S. 31–59.
- Knauf, Anne und Tassilo, *Das Burgprojekt – Schülerorientierter Unterricht in einer vierten Klasse*, in: Staudte, Adelheid, *Ästhetische Erziehung 1–4*, München 1980, S. 68–88.
- Knobloch, Clemens, *Sprache und Sprechfähigkeit*, Tübingen 1994.

- Kohlberg/Turiel, Moralische Entwicklung und Moralerziehung, in: Portele, Gerhard (Hg.), Sozialisation und Moral, Weinheim 1978, S. 13–80.
- König/Lorenzer u.a., Kultur-Analysen, Frankfurt 1986.
- Körner, Stephan, Erfahrung und Theorie, Frankfurt 1970.
- Kommunikation und Sprachvariation, hrsg. von einem Autorenkollektiv u. Ltg. v. Hartung/Schönfeld, Berlin 1981.
- Koppe, Franz, Sprache und Bedürfnis. Zur sprachphilosophischen Grundlage der Geisteswissenschaften, Stuttgart-Bad Canstatt 1977.
- Kraak, Bernhard, Der riskante Weg von der Information zum Wissen, Göttingen 1991.
- Kreft, Jürgen, Grundprobleme der Literaturdidaktik, Heidelberg 1977.
- Kristeva, Julia, Die Revolution der poetischen Sprache [1974], Frankfurt 1978.
- Krohn/Küppers (Hg.), Emergenz: Die Entstehung von Ordnung, Organisation und Bedeutung, Frankfurt 1992.
- Legler, Wolfgang, Ästhetische Erziehung und Lerntheorie, in: Zs. f. Pädagogik 1978, S. 709–728.
- Leithäuser/Volmerg u.a., Entwurf zu einer Theorie des Alltagsbewusstseins, Frankfurt 1977.
- Leithäuser/Volmerg, Psychoanalyse in der Sozialforschung, Opladen 1988.
- Lempert, Wolfgang, Moralisches Denken. Seine Entwicklung jenseits der Kindheit und seine Beeinflußbarkeit in der Sekundarstufe II, Essen 1988.
- Lenzen, Dieter (Hg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 4, Stuttgart 1985, S. 230–254.
- Lenzen, Klaus-Dieter, Kinderkultur – die sanfte Anpassung, Frankfurt 1978.
- Leontjew, Aleksej A., Probleme der Entwicklung des Psychischen, Frankfurt 1972.
- Lieberman, Philip, The Biology and Evolution of Language, Cambridge (Mass.) 1984.
- Linke/Nussbaumer/Portmann, Studienbuch Linguistik Tübingen 1991.
- Linke/Voigt, Sprache kritisieren – Sprachkritik, Praxis Deutsch 132, 1994, S. 19–26.
- Lippe, Rudolf zur, Sinnenbewusstsein, Reinbek 1987.
- List, Gudula, Zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten, in: Der Deutschunterricht 4, 1992, S. 15–23.
- Locke, John, An Essay Concerning Human Understanding [1690], dtsh.: Versuch über den menschlichen Verstand, Hamburg 1981.
- Lohmeier, Anke-Marie, Hermeneutische Theorie des Films, Tübingen 1996.
- Lorenzer, Alfred, Tiefenhermeneutische Kulturanalyse, in: ders. (Hg.), Kultur-Analysen, Frankfurt 1986, S. 11–98.
- Lorenzer, Alfred, Über den Gegenstand der Psychoanalyse, Frankfurt 1973.
- Lorenzer/Würker, Depth-Hermeneutical Interpretation of Literature, in: Mensch, Viehoff (Hg.), Comprehension of Literary Discourse, Berlin 1989, S. 56–73.
- Lumsden, Charles J., Gene – Culture – Coevolution, in: de Kerckhove/Derrick (Eds.), The Alphabet and the Brain, Berlin 1988, S. 17–37.
- Lurijs, Aleksandr R., Das Gehirn in Aktion, Reinbek 1992.
- Maas, Utz, Als der Geist der Gemeinschaft eine Sprache fand, Opladen 1984.

- Maas, Utz, Argumente für die Emanzipation von Sprachstudium und Sprachunterricht, Frankfurt 1974.
- Maas, Utz, Grundzüge der deutschen Orthographie, Tübingen 1992.
- Maas, Utz, Kann man Sprache lehren? Für einen anderen Sprachunterricht, Frankfurt 1976.
- Maas, Utz, Kulturanalyse, in OBST 16, 1980, S. 118–162.
- Maas, Utz, Sprache im Nationalsozialismus, in: Diskussion Deutsch 73, 1983, S. 499–521.
- Maas, Utz, Volkskundliches (Kultur) in der Sprachwissenschaft, in: Brekle/Maas (Hg.), Sprachwissenschaft und Volkskunde, Opladen 1986, S. 33–69.
- Marcuse, Herbert, Über den affirmativen Charakter der Kultur, Schriften Bd. III, Frankfurt 1979.
- Marslen-Wilson, William (Ed.), Lexical Representation and Process, Cambridge (Mass.) 1989.
- Martinez, J. L., Learning and Memory, in: R. Dulbecco (Ed.), Encyclopedia of Human Biology, IV, San Diego 1991, S. 673–679.
- Maslow, Abraham H., Motivation and Personality, New York 1954.
- Mattenklott, Gundula, Literarische Geselligkeit, Stuttgart 1979.
- Maturana, Herbert R., Erkennen, Braunschweig/Wiesbaden 1982.
- Mayrhofer/Zacharias, Projektbuch ästhetisches Lernen, Reinbek 1977.
- Mead, George H., Geist, Identität und Gesellschaft [1934], Frankfurt 1968.
- Meggle, Georg (Hg.), Handlung, Kommunikation, Bedeutung, Frankfurt 1993.
- Meinefeld, Werner, Einstellung und soziales Handeln, Reinbek 1977.
- Menzel, Randolph, Neuronale Plastizität, Lernen und Gedächtnis, in: Dudel, Menzel, Schmidt (Hg.), Neurowissenschaft, Berlin 1996, S. 485–518.
- Menzel, Wolfgang, Die Wortarten. Schülerarbeitsheft für das 6.–8. Schuljahr, in: Praxis Deutsch 77/1986.
- Merleau-Ponty, Maurice, Phänomenologie der Wahrnehmung, Berlin 1966.
- Metcalfe/Shimamura (Hg.), Metacognition, Cambridge (Mass.) 1994.
- Metzinger, Thomas, Subjekt und Selbstmodell, Paderborn 1993.
- Meutsch/Viehoff (Hg.), Comprehension of Literary Discourse, Berlin 1989.
- Meyer-Schepers/Löffler, Fehlertypologien und Rechtschreibfehler, in: Praxis Deutsch 124, 1994, S. 6–13.
- Miller/Galanter/Pribram, Strategien des Handelns [1960], Stuttgart 1973.
- Müller, Ralph-Axel, Der (un)teilbare Geist, Berlin 1991.
- Müller-Michaels, Harro, Noch eine Chance für den Deutschunterricht in Europa?, in: Deutschunterricht (Berlin) 10/1996, S. 458–469.
- Naumann, Carl L., Nochmals zu den Prinzipien der Orthographie, in: Stetter, Christian (Hg.), Zu einer Theorie der Orthographie, Tübingen 1990, S. 145–162.
- Neber, Heinz, Training der Wissensnutzung als objektgenerierende Instruktion, in: Klauer, Karl J. (Hg.), Kognitives Training, Göttingen 1993, S. 217–243.
- Negt, Oskar, Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche, Göttingen 1997.
- Nesdale/Tunmer, The Development of Metalinguistic Awareness. A Methodological Overview, in: Tunmer/Pratt/Herriman 1984: S. 36–54.

- Neuland, Eva, „Wie hört sich der denn an?“ Spracheinstellungen als Gegenstand der Sprachreflexion, in: Diskussion Deutsch 99, 1988, S. 53–71.
- Neuland, Eva, Sprachkritiker sind wir doch alle; Formen öffentlichen Sprachbewusstseins, Perspektiven kritischer Deutung und einige Folgerungen, in: Böke/Jung/Wengeler (Hg.), Öffentlicher Sprachgebrauch, Opladen 1996, S. 110–120.
- Noetzel, Wilfried, Humanistische ästhetische Erziehung, Weinheim 1992.
- Oerter/Montada, Entwicklungspsychologie, München 1982.
- Oevermann, Ulrich, zus. mit Allert/Konau/Krambeck, Die Methodologie einer ‚objektiven Hermeneutik‘, in: Hans G. Soeffner (Hg.), Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften, Stuttgart 1979, S. 352–434.
- Oksaar Els, Spracherwerb im Vorschulalter: Einführung in die Pädolinguistik, Stuttgart 1977.
- Olbrich/Todt (Hg.), Probleme des Jugendalters, Berlin 1984.
- Oldemeyer, Ernst, Zum Problem der Umwertung von Werten, in: Ropohl, Günter u.a. (Hg.), Maßstäbe der Technikbewertung, Düsseldorf 1978, S. 11–65.
- Oldemeyer, Ernst, Ebenen der Schönheitserfahrung und des Sprachgebrauchs ‚schön‘, ‚Schönes‘, ‚Schönheit‘, in: Schmidt, Siegfried J. (Hg.), „schön“. Zur Diskussion eines umstrittenen Begriffs, München 1976, S. 96–134.
- Opwis, Klaus, Reflexionen über eigenes und fremdes Wissen, in: Klix/Spade (Hg.), Enzyklopädie der Psychologie, Abt. Kognition Bd. 6: Wissen, Göttingen 1998, S. 369–401.
- Oser, Fritz, Das Gewissen lehren, Olten 1976.
- Oser, Fritz, Sozial-moralisches Lernen, in: Weinert, Franz E. (Hg.), Psychologie der Schule und des Unterrichts, Bd. D I 3 der Enzyklopädie der Psychologie, Göttingen 1994, S. 461–501.
- Ossner, Jakob, Sprachthematisierung – Sprachaufmerksamkeit – Sprachwissen, in: OBST 40, 1989, S. 25–38.
- Oswald/Gadenne, Wissen, Können und künstliche Intelligenz, in: Sprache und Kognition 3, 1984, S. 173–184.
- Parsons, Talcott, The Structure of Social Action, Glencoe (Ill.) 1937.
- Piaget, Jean, Biologie der Anpassung und Psychologie der Intelligenz, Stuttgart 1975.
- Piaget, Jean, Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde, Ges. Werke Bd. 2, Stuttgart 1975.
- Piaget, Jean, Einführung in die genetische Erkenntnistheorie [1968], Frankfurt 1973.
- Piaget/Inhelder, Die Psychologie des Kindes, Stuttgart 1980.
- Piatelli-Palmarini, Massimo (Hg.), Language and Learning, London 1980.
- Pittenger/Hockett/Danely, The first five minutes, Ihaka 1960.
- Poeck, Klaus (Hg.), Klinische Neuropsychologie, Stuttgart 1989.
- Pöppel, Ernst, Gehirn und Bewusstheit, Weinheim 1989.
- Posner, Roland, Theorie des Kommentierens, Frankfurt 1972.
- Posner/Dehaene, Attentional Networks, in: Trends in Neurosciences 2/1994, S. 75–79.
- Primarstufenlehrplan „Sprache“ in NRW, 1985.

- Pulvermüller/Schumann, Neurobiological mechanisms of language acquisition, in: *Language learning* 4/1994, S. 681–734.
- Raabe, Horst, Lernen durch Kommunikation, in: *Grazer Linguistische Studien* 26, 1986, S. 77–98.
- Ramge Hans, *Spracherwerb: Grundzüge der Sprachentwicklung des Kindes*, Tübingen 1973.
- Ramge, Hans, *Alltagsgespräche. Arbeitsbuch für den Deutschunterricht in der Sek. II*, Frankfurt 1978.
- Rapcsak/Rubens, Disruption of Semantic Influence on Writing following a Left Prefrontal Lesion, in: *Brain and Language* 38, 1990, S. 334–344.
- Reinmann-Rothmeier/Mandl, Wissensvermittlung: Ansätze zur Förderung des Wissenserwerbs, in: Klix/Spada(Hg.), *Wissen*, Bd. C II 6 der Enzyklopädie der Psychologie, Göttingen 1998, S. 457–491.
- Renkl, Alexander, Träges Wissen. Wenn Erlerntes nicht genutzt wird, in: *Psychologische Rundschau* 47, 1996, S. 78–92.
- Reusser, Kurt, Denkstrukturen und Wissenserwerb in der Ontogenese, in: Klix/Spada (Hg.) *Wissen*, Bd. C II 6 der Enzyklopädie der Psychologie, Göttingen 1998, S. 115–157.
- Richter/Weidmann, *Semantisch bedingte Kommunikationskonflikte bei Gleichsprachigen*, Hamburg 1972.
- Rickheit/Strohner, Textreproduktion, in: Antos/Krings (Hg.), *Textproduktion*, Tübingen 1989, S. 220–256.
- Rico, Gabriel, *Garantiert schreiben lernen*, Reinbek 1984.
- Rollett, Brigitte, Die integrativen Leistungen des Gehirns und Konzentration, in: Klauer Karl J. (Hg.), *Kognitives Training*, Göttingen 1993, S. 257–272.
- Roß, Klaus, *Sprecherziehung statt Rhetorik*, Opladen 1994.
- Roth, Gerhard, *Das Gehirn und seine Wirklichkeit*, Frankfurt 1994.
- Roth, Gerhard, Die Konstitution von Bedeutung im Gehirn, in: Schmidt, Siegfried J. (Hg.), *Gedächtnis*, Frankfurt 1991, S. 360–370.
- Roth, Gerhard, Kognition: Die Entstehung von Bedeutung im Gehirn, in: Krohn/Küppers (Hg.), *Emergenz: Die Entstehung von Ordnung, Organisation und Bedeutung*, Frankfurt 1992, S. 104–133.
- Roth, Gerhard, Phantasie und feuernde Neuronen, in: *DIE ZEIT* 14/1996, S. 34.
- Roth/Menzel, Neuronale Grundlagen kognitiver Leistungen, in: Dudel, Menzel, Schmidt (Hg.), *Neurowissenschaft*, Berlin 1996, S. 539–560.
- Rötzer, Hans G. (Hg.), *Zur Didaktik der deutschen Grammatik*, Darmstadt 1973.
- Rühmkorf, Peter, *Über das Volksvermögen*, 1967.
- Rüsen, Jörn, *Die Zukunft der Aufklärung*, Frankfurt 1988.
- Ryle, Gilbert, *Der Begriff des Geistes*, Stuttgart 1969.
- Saint-Pierre, Madeleine, When the Child becomes a Grammarian, in: *Linguas Modernas* 18, 1991, S. 35–46.
- Saussure, Ferdinand de, *Notes sur la linguistique générale*, Wiesbaden 1974, 27, N 12 3299, 9.
- Schalk/Rolfes, *Schreiben befreit*, Bonn 1986.

- Scherf, Elisabeth, Soziodramatische Spiele mit Arbeiterkindern, in: Kursbuch 34, „Kinder“, Kursbuchverlag 1973, S. 103–158.
- Schlöder, Bernd, Soziale Werte und Werthaltungen, Opladen 1993.
- Schmidt, Siegfried J. (Hg.), Gedächtnis, Frankfurt 1991.
- Schmidt, Siegfried J. (Hg.), Kognition und Gesellschaft, Frankfurt 1992.
- Schmidt, Siegfried J., Grundriß der Empirischen Literaturwissenschaft, Bd. 1, Braunschweig 1980.
- Schmidt, Siegfried J., Über die Rolle von Selbstorganisation beim Sprachverstehen, in: Krohn/Küppers (Hg.), Emergenz, Frankfurt 1992, S. 293–333.
- Schmidt/Groebe, How to do thoughts with words: on understanding literature, in: Meutsch/Viehoff (Hg.), Comprehension of Literary Discourse; Berlin 1989, S. 16–46.
- Schneider, Wolfgang, Zur Entwicklung des Meta-Gedächtnisses bei Kindern, Bern 1989.
- Schnotz, Wolfgang, Textverstehen als Aufbau mentaler Modelle, in: Mandl/Spada (Hg.), Wissenspsychologie, München 1988, S. 299–330.
- Schumacher-Chilla, Doris, Ästhetische Sozialisation und Erziehung: Zur Kritik an der Reduktion der Sinnlichkeit, Berlin 1955.
- Schütz/Luckmann, Strukturen der Lebenswelt, Neuwied Darmstadt 1975 und 1982.
- Schwäbisch/Siems, Anleitung zum sozialen Lernen für Paare, Gruppen und Erzieher, Reinbek 1974.
- Seidenberg, Mark S., Language Acquisition and Use: Learning and Applying probabilistic Constraints, in: Science 3/1997, S. 1599–1603.
- Seiler, Thomas B. (Hg.), Kognitive Strukturiertheit: Theorien, Analysen, Befunde, Stuttgart 1973.
- Selman, Robert L., Die Entwicklung des sozialen Verstehens, Frankfurt 1984.
- Sennlaub, Gerd, Spaß beim Schreiben oder Aufsatzerziehung?, Stuttgart 1980.
- Seuren, P., Grammar as an Underground Process, in: Sinclair/Jarvella/Levelt (Eds.), The Child's Conception of Language, Berlin 1978, S. 201–223.
- Sieber/Sitta, Sprachreflexion in der Öffentlichkeit, in: Der Deutschunterricht 4, 1992, S. 63–84.
- Sinclair/Jarvella/Levelt (Eds.), The Child's Conception of Language, Berlin 1978.
- Singer, Wolf, Die Entwicklung kognitiver Strukturen – ein selbstreferentieller Lernprozeß, in: Schmidt, Siegfried (Hg.), Gedächtnis, Frankfurt 1991, S. 96–126.
- Singer, Wolf, Hirnentwicklung und Umwelt, in: ders. (Hg.), Gehirn und Kognition, Heidelberg 1990, S. 50–65.
- Sitta, Horst, Die Lehre vom Bau des Satzes, in: Praxis Deutsch 68, 1984, S. 28.
- Sitta, Horst, Wortarten und Satzglieder in deutschen Grammatiken, Beiheft zu Praxis Deutsch 68, 1984.
- Soeffner, Hans G. (Hg.), Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften, Stuttgart 1979.
- Soeffner, Hans G., Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung, Frankfurt 1989.
- Sonnemann, Ulrich, Negative Anthropologie, Reinbek 1969.

- Spies, Barbara, Zur Aneignung von grammatischem Wissen bei Primarstufenschülern (am Beispiel der Wortarten), in: OBST 40, 1989, S. 75–85.
- Spillner, Bernd, Das Interesse der Linguistik an Rhetorik, in: Plett, H. F. (Hg.), Rhetorik, München 1977, S. 93–108.
- Spitta, Gudrun, Schreibkonferenzen, in: Die Grundschulzeitschrift 30/1989, S. 5–9.
- Staudte, Adelheid, Ästhetische Erziehung 1–4, München 1980.
- Steffens, Wilhelm, Spielen mit Sprache, Frankfurt 1981.
- Sternberger/Storz/Süskind, Aus dem Wörterbuch des Unmenschen, Hamburg 1968.
- Stetter, Christian, Die Groß- und Kleinschreibung im Deutschen: Zur sprachanalytischen Begründung einer Theorie der Orthographie, Tübingen 1990.
- Stickel, Gerhard, Was halten Sie vom heutigen Deutsch? – Ergebnisse einer Zeitungsumfrage, in: Wimmer, Rainer (Hg.), Sprachtheorie – Der Sprachbegriff in Wissenschaft und Alltag, Düsseldorf 1987, S. 280–317.
- Stötzel, Georg, Sprachgeschichte als Problemgeschichte der Gegenwart. Vorstellung eines Konzeptes, in: Heringer/Stötzel (Hg.), Sprachgeschichte und Sprachkritik, Berlin/New York 1993, S. 111–128.
- Stötzel/Wengeler (Hg.), Kontroverse Begriffe, Berlin/New York 1995.
- Strauß, Botho, Beginnlosigkeit, München 1992.
- Switalla, Bernd, Schritte und Stufen der Bildung und Anwendung grammatischen Wissens, in: Praxis Grundschule 3/1988, S. 2–3.
- Switalla, Bernd, Thesen zur Sprachreflexion und Sprachanalyse in der Primarstufe, in: Diskussion Deutsch 11/1980, S. 6–23.
- Switalla, Bernd, Wie Kinder über Sprache denken, in: Der Deutschunterricht 4/1992, S. 24–33.
- Szagon, Gisela, Sprachentwicklung beim Kind, München 1980.
- Tausch/Tausch, Erziehungspsychologie: Begegnung von Person zu Person, Göttingen 1979.
- Thalmayr, Andreas (H. M. Enzensberger), Das Wasserzeichen der Poesie, Nördlingen 1986. Training, Göttingen 1993, S. 165–188.
- Türcke, Christoph, Der tolle Mensch. Nietzsche und der Wahnsinn der Vernunft, Frankfurt 1989.
- Tunmer/Herriman, The Development of Metalinguistic Awareness. A Conceptual Overview, in: Tunmer/Pratt/Herriman 1984: 7–35.
- Tunmer/Pratt/Herriman, Metalinguistic Awareness in Children, Berlin 1984.
- Uhmann, Susanne, Nur ein Sturm im Lexikonglas. Zur aktuellen Verbstellungsvariation in weil-Sätzen, Wuppertaler Arbeitspapiere zur Sprachwissenschaft 13/1996, S. 1–26.
- Van der Geest, Toni, Entwicklung der Kommunikation, Bochum 1978.
- Vietta, Silvio, Sprache und Sprachreflexion in der modernen Lyrik, Bad Heilbrunn 1970.
- Vipond/Hunt, Literary Processing and Response as Transaction: Evidence for the Contribution of Readers, Texts, and Situations, in: Meutsch/Viehoff (Hg.), Comprehension of Literary Discourse, Berlin/New York 1989: 155–174.
- Wagner, Klaus R., Die Sprechsprache des Kindes, Düsseldorf 1974.

- Wagner/Steinträger, Wörterbuch der illokutiven Typen zum Korpus Teresa (9;7), in: ders. (Hg.), Wortschatz-Erwerb, Bern/Frankfurt 1987, S. 59–81.
- Waldmann, Michael R., Wissensgeleitetes Lernen, in: Hoffmann/Kintsch (Hg.), Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 7: Lernen, Göttingen 1996, S. 321–345.
- Wallrabenstein, Wulf, Offene Schule – offener Unterricht, Reinbek 1991.
- Wallrabenstein, Wulf, u.a., Sprechansätze und Gesprächssituationen, Braunschweig 1979.
- Weber, Max, Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie, 1963.
- Weinert/Kluwe (Hg.), Metacognition, Motivation and Understanding, Hillsdale (N. J.) 1987, S. 239–266.
- Weinert/Kluwe, R. H. (Hg.), Metakognition, Motivation und Lernen, Stuttgart 1984, S. 31–59.
- Weir, Ruth H., Language in the Crib, The Hague 1962.
- Weisgerber, Bernhard, Die nichtrückzahlbare Zwangsanleihe für Besserverdienende, oder: Sind Wähler wirklich so dumm?, in: Wirkendes Wort 3, 1983, S. 141–143.
- Weisgerber, Bernhard, Sprache – Schrift – Rechtschreibung, in: ders. (Hg.), Handbuch zum Sprachunterricht, Weinheim 1983, S. 269–286.
- Weisgerber, Leo, Das Tor zur Muttersprache, Düsseldorf 1951.
- Weisgerber, Leo, Die Muttersprache im Aufbau unserer Kultur, Düsseldorf 1957.
- Weisgerber, Leo, Die sprachliche Gestaltung der Welt, Düsseldorf 1962.
- Weisgerber, Leo, Die vier Stufen in der Erforschung der Sprachen, Düsseldorf 1963.
- Weisgerber, Leo, Von den Kräften der deutschen Sprache, 4 Bde., Düsseldorf 1949ff.
- Welsch, Wolfgang, Ästhetisches Denken, Stuttgart 1993.
- Wengeler, Martin, Sprachthematizierungen in argumentativer Funktion, in: Böke/Jung/Wengeler (Hg.), Öffentlicher Sprachgebrauch, Opladen 1996, S. 413–430.
- Wieczerkowski/Oeweste, Lehrbuch der Entwicklungspsychologie, Düsseldorf 1982.
- Wimmer, Rainer, Überlegungen zu den Aufgaben und Methoden einer linguistisch begründeten Sprachkritik, in: Heringer, Hans J. (Hg.), Holzfeuer im hölzernen Ofen, Tübingen 1982, S. 290–316.
- Wind, Jan, Primate Evolution and the Emergence of Speech, in: De Grolier, Eric (Ed.), Glossogenetics, Chur 1983, S. 15–35.
- Winnicott, Donald W., Vom Spiel zur Kreativität, Stuttgart 1974.
- Winter, Alexander, Metakognition beim Textproduzieren, Tübingen 1992.
- Wygotski, Lew Semjonowitsch, Denken und Sprechen [1934], Frankfurt 1972.
- Wygotski, Lew Semjonowitsch, Konkrete Psychologie des Menschen [1929], deutsch in: Potsdamer Wygotski-Konferenz 1996 (Interdisziplinäres Zentrum für Lern- und Lehrforschung der Universität Potsdam), S. 46–73.
- Zifonun, Gisela, Grammatische Verständigungsprobleme und wie deutsche Grammatiken damit umgehen (könnten), in: Deutsche Sprache 1985 (37), S. 193–206.
- Zifonun, Gisela, Sprachkritische Momente in der Grammatik, in: Heringer/Stötzel (Hg.), Sprachgeschichte und Sprachkritik, Berlin 1993: 266–290.
- Zimmermann, Jörg (Hg.), Sprache und Welterfahrung, München 1978.